

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

SELMA SILVA BEZERRA

**UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO
ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE (DE)COLONIALIDADES, PRÁTICA
DOCENTE E LETRAMENTO CRÍTICO**

Maceió

2019

SELMA SILVA BEZERRA

**UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO
ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE (DE)COLONIALIDADES, PRÁTICA
DOCENTE E LETRAMENTO CRÍTICO**

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

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

Maceió

2019

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

Bibliotecário Responsável: Marcelino de Carvalho

B574e Bezerra, Selma Silva.

Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio : reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico / Selma Silva Bezerra. – 2019.

194 f. : il.

Orientador: Sérgio Ifa.

Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 154-163.

Anexos: f. 188-194.

Apêndices: f. 164-187.

1. Decolonialidade. 2. Letramento. 3. Autoetnografia. 4. Língua inglesa – Ensino médio. I. Título

CDU: 811.111:371.133



TERMO DE APROVAÇÃO

SELMA SILVA BEZERRA

Título do trabalho: "UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: Reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico"

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

Orientador:

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono (UFMS)

Prof. Dr. William Mineo Tagata (UFU)

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

Prof. Dr. Marcus Vinícius Matias (PPGLL/Ufal)

Maceió, 9 de abril de 2019.

Ao ser que redimensionou minha visão de mundo, que me faz querer ser uma pessoa melhor, que me possibilitou desaprendizagens e reaprendizagens, que inspira, dá mais sentido, e me faz ser mais forte. A você, meu filho, Luan.

Ao meu companheiro, meu amor, que embarcou comigo nessa jornada de renúncias, meu marido, Luciano Amorim.

À minha família: minha mãe, Enaura Maria; meu pai, Mário Dênes; minha irmã, Ana Clara; minha sobrinha, Lara Eduarda, e ao meu cunhado, Givaldo Cavalcante.

Aos/Às alunos/as do 1º B que aceitaram, sem pestanejar, participar desta pesquisa. Dedico!

AGRADECIMENTOS

É com um sentimento de imensa gratidão que eu agradeço a todos/as que, de certo modo, contribuíram para que eu fizesse este trabalho. Principalmente, ao meu orientador, Sérgio Ifa, pelo apoio e dedicação ao meu trabalho, pela parceria e por todos os momentos dedicados à leitura do meu texto, às infinitas sugestões que tanto colaboraram para a tese.

Aos/as meus/minhas companheiros/as do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e transculturalidade, Alex, Beny, Rita, Ritaciro, Rusanil, Simon, Lianna, Fabrício, Adriana, Christiane e Jade, pelos estudos e troca de experiências.

As amigadas que o doutorado me trouxe. Muito obrigada pelas conversas encorajadoras, Claudenice Moura, Welma Júlia, Lorena Norberta e Everton Marques.

Ao secretário do PPGLL, Wesslen Nicácio, pela sua gentileza, dedicação e educação nos momentos em que precisei de auxílio, o meu muito obrigada!

As minhas queridas amigas, Jade Moraes e Christiane Agra, por todo o incentivo, pela troca de ideias, pelas palavras de apoio e cumplicidade dedicadas a mim, nos momentos de que mais precisei, o meu MUITO OBRIGADA de coração. Vocês são parte desta tese e da minha caminhada.

A minha banca de qualificação, formada por Fabrício Ono, Marcus Vinícius, Roseanne Tavares e Sérgio Ifa. Com muito carinho e cuidado, vocês me possibilitaram enxergar outros caminhos para a minha pesquisa. Em especial, agradeço à professora Roseanne Tavares que foi minha primeira orientadora e me apresentou o mundo da pesquisa e da Linguística Aplicada, sempre com muito carinho e amor. Sou grata por todo o incentivo recebido, por ter acreditado no meu potencial e por ter me inspirado tanto.

Aos/as professores/as do PPGLL com os/as quais cursei disciplinas durante os anos do doutorado, Ana Cecília, Rita Souto, Lúcia de Fátima, Paulo Stella e Sérgio Ifa. Os ensinamentos construídos, problematizados e contextualizados por vocês possibilitaram à minha formação uma reconfiguração do meu ser e das minhas práticas em sala de aula. Muito obrigada!

À professora Ana Paula Martinez Duboc pelos textos compartilhados e por responder os meus questionamentos sempre tão prontamente. Gratidão, Ana!

A todos/as os/as alunos/as do 1º Ano B do Instituto Federal de Alagoas pela participação, incentivo e apoio. Com vocês, esse processo foi mais prazeroso. Muito obrigada mesmo!

À Universidade Federal de Alagoas, instituição que me proporcionou o acesso ao conhecimento e a permanência na Academia, por ter me acolhido durante os anos de graduação na Residência Universitária de Alagoas, pelos estudos realizados durante o curso de mestrado e agora no curso de doutorado. Sinto gratidão por todos que fazem parte e que cuidam da maior universidade pública de Alagoas.

Ao Instituto Federal de Alagoas, meu local de trabalho, por ter permitido a condução dessa pesquisa.

À Maria Clara, pelo cuidado, carinho e atenção para cuidar do meu filho, quando eu tinha que estudar, pelas viagens a Maceió para que eu pudesse frequentar as aulas, muito obrigada pela disposição dedicada a mim e a minha família. À minha comadre Gel e ao meu compadre Ticiano pelo apoio, torcida e força durante esses anos.

À minha família, meu marido Luciano Amorim, meu filho Luan, minha mãe Enaura Maria, meu pai Mário Dênes, minha irmã Ana Clara, minha sobrinha Lara Eduarda e meu cunhado Givaldo. Agradeço, de coração, ao apoio, carinho, cumplicidade, ternura e aconchego. Sou grata ao universo por ter vocês ao meu lado sempre.

É necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.

Souza Santos (1995, p. 6)

RESUMO

O objetivo desta tese é compreender como o processo de pesquisa provocou reflexões nas minhas práticas e visões de ensino, ao ministrar a disciplina de Língua Inglesa, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Satuba. A pesquisa situa-se nos estudos da Linguística Aplicada que entendem a língua a partir de uma visão dialógica, inserida em práticas sociais. Ela tem como base os pressupostos teóricos do grupo Modernidade/Decolonialidade, que fazem críticas aos parâmetros eurocêntricos das formas de vida da América Latina e, conseqüentemente, defendem as formas de produção do conhecimento para além desses parâmetros. Essa proposta busca uma outra ordem social, visando princípios epistemológicos que possam contribuir para o enfrentamento teórico e prático dos efeitos da colonialidade. Tais postulados possibilitam perceber que a sala de aula de língua inglesa também sofreu as conseqüências da colonialidade, visto que trabalha com métodos e materiais didáticos advindos de países colonizadores. O aporte teórico também está fundamentado no conceito de letramento crítico de Janks (2010; 2012; 2016), compreendido como um exercício de apropriação crítica da linguagem; Monte Mór (2012), entendido como quebra do círculo interpretativo e ampliação de olhares; e Mclaughlin e De Voogd (2004), como prática interventiva, a qual parte do estudo da palavra para a intervenção no mundo. A metodologia utilizada é a autoetnografia (ELLIS; ADAMS; JONES, 2015; 2013), por preconizar as histórias individuais para construção/ampliação de teorias e o respeito das identidades culturais dos participantes envolvidos no processo. Trata-se, assim, de uma narrativa de um processo investigativo, no qual há a descrição e a interpretação dos/das meus/minhas passos/escolhas percorridos/as em uma das turmas do Ensino Médio, assim como das produções e falas das/dos minhas/meus alunas/alunos. Minha prática de ensino investigada no estudo possibilitou um trabalho crítico e reflexivo com cinco temas escolhidos pelos participantes, a saber: noções de amor, problemas enfrentados por mulheres, imigração, preservação ambiental e história da língua inglesa. Como resultado, identifiquei vários momentos que provocaram reflexões e a reconstrução do meu fazer docente, como a participação dos/das alunos/alunas nas decisões acerca dos procedimentos de sala de aula; o relacionamento com a turma dentro e fora do espaço pedagógico; e o desenvolvimento de um trabalho de conscientização e de ação social. Nas observações dos/das alunos/alunas, foram identificados posicionamentos críticos e reflexivos relacionados à visibilidade da mulher na sociedade, ao preconceito racial e à necessidade de ação consciente no mundo. Também foram problematizados os discursos que apontavam os efeitos da colonialidade nas falas dos participantes da turma e nas práticas de sala de aula da professora, autora desta pesquisa.

Palavras-chave: (De)colonialidades. Letramento crítico. Autoetnografia.

ABSTRACT

This thesis aims at understanding how the research process triggered reflections in my views and practices of teaching, while I taught English Language to a first year high school group at Federal Institute of Alagoas, *Campus Satuba*. The research lies in the field of Applied Linguistics, which views language from a dialogic view, one inserted in social practices. It is based on theoretical assumptions of the Decoloniality/Modernity group that criticizes Eurocentric parameters of Latin American ways of life and, as a consequence, advocate ways of knowledge production apart from those parameters. This theory pursues another social order, searching epistemological principles that can contribute to a theoretical and practical confront to the effects of coloniality. Those postulates help to see that the English Language classroom also underwent coloniality consequences, since it works with textbooks and methods produced in colonizer countries. The theoretical support is also based on the concept of critical literacy from Janks (2010; 2012; 2016), understood as an exercise of critical language appropriation; Monte Mór (2012), comprehended as breaking the interpretative circle and expansion of perspectives; and Mclaughlin e De Voogd (2004), as an intervention practice, that comes from the study of the word as a means to intervening in the world. The methodology applied is autoethnography (ELLIS; ADAMS; JONES, 2015, 2013), because it advocates individual stories in order to construct/expand theories and the respect to cultural identities of the participants involved in the process. It is a narrative of an investigation process, with description and interpretation of my steps and choices in a high school group, as well as the productions and speeches of my students. My teaching practice investigated in the study allowed a critical work with five subjects chosen by students, such as: notions of love, problems faced by women, immigration, environment protection and English language history. As a result, I noticed many moments that triggered reflections and reconstructions of my teaching practice, such as: students' participation in classroom procedures, the relationship with the group in and outside the pedagogical space, and the development of an effort of awareness and social action. In students' observations critical and reflective thoughts related to women visibility in the society, as well as social prejudice and the need of a conscious action in the world were identified. Also, speeches that lead to the effects of coloniality in the students talks and in the classroom practices of the teacher, the author of this thesis were questioned.

Keywords: (De)colonialities. Critical literacy. Autoethnography.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es comprender como el proceso de la investigación ha provocado reflexiones en mis prácticas y visiones de enseñanza, al impartir la asignatura de Lengua Inglesa, en una clase del 1er año de la Educación Secundaria, en el Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Satuba. La investigación se ubica en los estudios de la Lingüística Aplicada que comprenden la lengua a partir de una visión dialógica, inserida en las prácticas sociales. Tiene como base los presupuestos teóricos del grupo Modernidad/Decolonialidad, que hacen críticas a los parámetros eurocéntricos de las formas de vida en Latinoamérica y, luego, defienden las formas de producción del conocimiento más allá de dichos parámetros. Tal propuesta busca otro orden social, proponiendo principios epistemológicos que puedan contribuir para el enfrentamiento teórico y práctico de los efectos de la colonialidad. Dichos postulados posibilitan percibir que el aula de lengua inglesa también ha sufrido las consecuencias de la colonialidad, puesto que trabaja con métodos y materiales didácticos que advienen de países colonizadores. El aporte teórico también se fundamenta en el concepto de literacidad crítica de Janks (2010; 2012; 2016), entendido como un ejercicio de apropiación crítica del lenguaje; Monte Mór (2012) entendido como la ruptura del círculo interpretativo y ampliación de las perspectivas; y Mclaughling y De Voogd (2004), como práctica intervencionista, que viene del estudio de la palabra hacia la intervención en el mundo. La metodología utilizada es la autoetnografía (ELLIS; ADAMS; JONES, 2015, 2013), por preconizar las historias individuales para la construcción/ampliación de teorías y el respeto de las identidades culturales de los participantes involucrados en el proceso. Se trata de una narrativa de un proceso investigativo, en que hay la descripción y la interpretación de mis pasos y elecciones recorridas en uno de los grupos de la Enseñanza Secundaria, así como de las producciones y el discurso de mis alumnos/alumnas. La enseñanza ha posibilitado un trabajo crítico y reflexivo con cinco temas los cuales fueron elegidos por los participantes: nociones de amor, problemas enfrentados por las mujeres, inmigración, preservación ambiental e historia de la lengua inglesa. Como resultado, he identificado varios momentos que provocaron reflexiones y la reconstrucción de mi trabajo como profesora, como la participación de mis alumnos/alumnas en las decisiones acerca de los procedimientos del aula; el relacionamiento con la clase dentro y fuera del espacio pedagógico; y el desarrollo de un trabajo de concientización y de acción social. En las observaciones de los/las alumnos/alumnas fueron identificados posicionamientos críticos y reflexivos relacionados a la visibilidad de la mujer en la sociedad, al prejuicio racial y a la necesidad de la acción consciente en el mundo. También han sido problematizados los discursos que apuntaban los efectos de las colonialidades en los momentos de habla de los participantes del grupo y en las prácticas del aula de la profesora, autora de esta investigación.

Palabras-clave: (De)colonialidades. Literacidad crítica. Autoetnografía.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Nuvem de palavras da Autoetnografia..... | 52 |
| Figura 2 - Fotos do passeio pela reserva Sambacuím..... | 55 |
| Figura 3 - Tirinha da Mafalda | 62 |
| Figura 4 - Álbum de fotografias da ação de coleta de lixo na praia..... | 92 |
| Figura 5 - Fotografia do cartaz sobre a história da língua inglesa, produzido por um grupo de alunos..... | 100 |
| Figura 6 - Captura de tela da busca no google pela frase "tem que ter coragem para trabalhar" | 112 |
| Figura 7 - "We are losing ourselves as humans, and the people will die around the borders" #SyrianRefugees #DrownedSyrianBoy | 121 |
| Quadro 1 - Argumentos contra e a favor da imigração..... | 122 |
| Figura 8 - Cartaz resultante da atividade sobre violência contra a mulher..... | 139 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 PARA INÍCIO DE CONVERSA - QUEM SOU EU? O QUE ME FEZ CHEGAR ATÉ AQUI? | 13 |
| Por que ensino de língua inglesa como língua adicional?..... | 23 |
| Objetivos..... | 24 |
| Organização da tese..... | 25 |
| 2 AUTOETNOGRAFIA: "UMA FORMA DE SER/ESTAR NO MUNDO" | 26 |
| 2.1 Autoetnografia: definições e princípios..... | 26 |
| 2.1.1 A coleta de dados na autoetnografia: meus instrumentos de pesquisa..... | 35 |
| 2.1.2 Formas de representação autoetnográficas e o meu processo de escrita | 39 |
| 2.2 Diferença entre autoetnografia e outras pesquisas..... | 47 |
| 2.2.1 Autoetnografia repensa formas tradicionais de se fazer pesquisa..... | 53 |
| 2.3 A turma | 54 |
| 2.3.1 A escola..... | 59 |
| 2.3.2 Aulas e material didático..... | 60 |
| 3 MINHA HISTÓRIA E MINHAS REFLEXÕES..... | 62 |
| 3.1 Como tudo começou..... | 68 |
| 3.2 No meio do caminho, alguns contratempos!..... | 80 |

| | |
|--|-----|
| 3.3 Não só falar, mas fazer! Ressignificações e aprendizagens..... | 90 |
| 3.4 Eu queria ser um gringo bonito e inteligente..... | 105 |
| 3.5 Não é um tema feminino, não!..... | 124 |
| 4. EU, MULHER, PROFESSORA E PESQUISADORA..... | 145 |
| REFERÊNCIAS..... | 154 |
| APÊNDICES..... | 164 |
| APÊNDICE A - Questionário inicial..... | 164 |
| APÊNDICE B - Entrevistas feitas para o dia da coleta de lixo..... | 166 |
| APÊNDICE C - Poemas..... | 168 |
| APÊNDICE D - Planos de aulas..... | 169 |
| APÊNDICE E - Respostas das atividades..... | 182 |
| ANEXOS..... | 188 |
| ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido..... | 188 |
| ANEXO B - Termo de assentimento..... | 191 |
| ANEXO C - Unidade do livro didático sobre preservação ambiental..... | 193 |

PARA INÍCIO DE CONVERSA – QUEM EU SOU? E O QUE ME FEZ CHEGAR AQUI?

Meu nome é Selma e sou professora de língua inglesa desde 2008, ano que finalizei o meu curso de graduação com 23 anos. Atualmente, sou professora do Instituto Federal de Alagoas e integrante do diretório de pesquisa, cadastrado no CNPq, intitulado *Letramentos, Educação e Transculturalidade*, coordenado pelo professor Dr. Sérgio Ifa, orientador desta tese.

Minha história com o ensino de inglês começou quando eu tinha 19 anos e fui aprovada para o curso de Letras da Universidade Federal Alagoas (doravante UFAL). Tive que sair do interior da cidade de Girau do Ponciano para a capital de Alagoas – Maceió – na busca por uma formação acadêmica. Foi um momento de grandes mudanças: sair da casa dos pais, morar na casa de parentes e depois ser residente universitária.

Durante os quatro anos de graduação, fiz pesquisas na área de Linguística Aplicada, na subárea de ensino de Língua Inglesa pelo programa de Iniciação Científica da UFAL. Desde o primeiro ano do curso, descobri que queria ser professora e pesquisadora na área de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Meus primeiros estudos discorriam sobre os paradigmas culturais nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a produção e interpretação de atividades culturais para o ensino de Língua Inglesa.

Quando finalizei o curso, comecei a atuar como professora de Inglês em cursos de idiomas para adultos e crianças, bem como no Ensino Fundamental I e II. Depois, passei na seleção de mestrado na UFAL e fui aprovada no concurso para professora substituta nesta mesma instituição; atuei por dois anos nos cursos de Turismo e Hotelaria, Química e Biblioteconomia. Foi uma experiência que me marcou profundamente, uma vez que eu estava trabalhando na instituição onde estudei e que eu admirava. Era o começo da realização de um sonho.

No mestrado, participei do projeto que tinha como objetivo ensinar língua portuguesa e língua inglesa para a comunidade dos Pescadores do bairro do Jaraguá, na cidade de Maceió. Durante dois anos, ministrei aulas e realizei a minha pesquisa que tinha como objetivo investigar o meu processo de ensino, a construção de atividades culturais e os letramentos inseridos nessas atividades, por meio de uma pesquisa-ação. Até então, sentia-me feliz e capaz de gerenciar qualquer intempérie com que eu pudesse me deparar em sala de aula.

Quatro anos após minha graduação, fui convocada, em 2012, para atuar como professora efetiva de Inglês no Instituto Federal de Alagoas (doravante IFAL); eu havia feito o concurso público há dois anos e fiquei à espera de ser chamada. Quando comecei a atuar em sala de aula para o Ensino Médio, meus questionamentos sobre a minha prática docente se intensificaram.

Faço um convite à reflexão. Imagine uma professora de língua inglesa que ama lecionar, fez graduação em Letras e curso de idiomas, fez mestrado. Contudo, quando foi efetivada por meio de um concurso público (o emprego tão sonhado!), sentiu-se triste e incomodada, porque não conseguia colocar em prática tudo que estudou nessa área e percebeu que talvez não houvesse nos/nas alunos/alunas a empolgação em aprender uma língua adicional¹. A entrada no IFAL foi um momento de muita empolgação e, ao mesmo tempo, de frustração.

Toda a experiência que eu trazia com a pesquisa sobre o ensino da língua inglesa fazia-me conhecedora e suficientemente apta para o trabalho de sala de aula. Sendo assim, eu nunca imaginei que viria a ter qualquer problema no tão sonhado emprego público.

No entanto, a realidade de trabalho com o Ensino Médio me fez repensar tudo que eu acreditava sobre quem eu era e sobre como eu trabalhava. Eu estava acostumada a ser “querida pelos/as meus/minhas alunos/as”, a ser lembrada no dia dos professores, a ter uma amizade dentro e fora da sala de aula com eles/as, o que fazia que eu me sentisse importante para os/as meus/minhas alunos/as, assim como eles/as o eram para mim também.

Contudo, diferentemente disso, quando eu comecei a lecionar no Ensino Médio, tudo parecia ser estranho para mim. Eu sentia que os/as alunos/as aparentavam não querer participar das aulas, conversavam na maior parte do tempo, pareciam não querer me ouvir, nem dar atenção a mim ou à aula de língua inglesa. Eu não conseguia ver o interesse deles/as pelo aprendizado da língua inglesa, tampouco despertar entusiasmo por essa aprendizagem nas turmas com as quais eu estava trabalhando. Esses sentimentos me deixavam triste e eu buscava uma maneira de os compreender, para conseguir atuar independentemente da receptividade ou não deles. Nas conversas com colegas professores/as, nos corredores e na sala dos professores, percebi que todos tinham a mesma opinião que eu, compartilhavam dos mesmos sentimentos; no entanto, pareciam encarar essas dificuldades com naturalidade.

Nesse contexto, passei a me questionar com frequência sobre o tipo de professora de inglês que eu era, qual seria o meu futuro com aquelas turmas e como eu poderia desenvolver

¹ Discutirei a terminologia adiante.

um ensino de qualidade, com base nos princípios que defendia (por exemplo, eu defendia que o ensino de inglês poderia ser feito de forma crítica, por meio da problematização e da contextualização cultural e linguística, levando em consideração o debate acerca de problemas sociais), sem o necessário envolvimento dos/as alunos/as.

Nessa intenção, trago as inquietações profissionais/pessoais vividas no Ensino Médio que despertaram meu interesse e a necessidade de realizar esta pesquisa. Destaco um episódio marcante, em 2012, quando comecei a trabalhar com o Ensino Médio; ele me fizera repensar como eu conduzia minhas turmas, minhas aulas e todo o processo que envolve ensinar línguas adicionais, a partir da escolha do material didático, das atividades de sala de aula, bem como das avaliações. Tal episódio se deu quando, após a avaliação de um trabalho, dois alunos deixaram de falar comigo.

Tudo começou quando eu propus um trabalho avaliativo referente à produção de uma peça, na qual os grupos teriam que falar em inglês e representar os papéis sobre temas sociais. Esses dois alunos representaram os papéis, mas só escreveram duas frases em inglês. Naquele momento, eu julguei que seria injusto atribuir a melhor nota, uma vez que os outros grupos da turma haviam escrito cenas mais elaboradas. Atribuí, não me lembro ao certo, uma nota próxima de 7,5. Eles ficaram extremamente inconformados, disseram que tinham que receber a nota 10 porque a frase em inglês estava correta. Uma das frases era “*For better or for worse!*” (Por bem ou por mal!).

Eu tentei explicar que seria injusto com os demais, mas eles não entenderam e se revoltaram comigo. Reclamaram muito da nota 7,5 que receberam e começaram a não falar mais comigo na escola, nem na sala, nem nos corredores. Fiquei muito triste quando um deles virou o rosto quando passou por mim no corredor. Esse fato fez que eu me sentisse muito mal por ter passado por essa situação; assim, comecei a me questionar se eu seria capaz de continuar a dar aulas para o Ensino Médio.

Eu achava que eu não tinha o perfil para esse nível e, principalmente, para lidar com adolescentes. Essa foi a primeira vez que eu senti que não gostava mais de dar aulas; eu não me sentia feliz.

Depois disso, acredito eu, como uma forma de reclamação, as aulas nessa turma ficaram muito difíceis, todos conversavam muito a ponto de eu não conseguir falar e de ninguém conseguir me ouvir. Quando a aula se aproximava do fim, o barulho tomava a sala por completo e a falta de atenção se generalizava. A aula ficou insuportável, eu não conseguia falar e continuar. Eu pensei: “para mim chega”, não posso continuar falando com quem não quer me ouvir, com quem, aparentemente, não precisa de mim e “disse: vou parar a aula, hoje

não vou continuar”. Assim o fiz. Disse: vou finalizar a aula agora! Saí, sentindo-me muito triste, inconformada e, especialmente, sentindo-me perturbada com a minha prática de ensino, porque eu sentia que precisava descobrir uma forma de lidar com essas situações.

Cheguei aos prantos na sala dos professores e falava do acontecido, todos me apoiaram, confortaram-me. Disseram que entendiam o que aconteceu comigo, e concordaram que, de fato, a turma estava muito difícil. A maioria sentia e passava pelas mesmas dificuldades. Eu poderia ter buscado outras alternativas, mas, naquele momento, eu não tive outra reação. Esse episódio da minha trajetória profissional não é motivo de orgulho, ao contrário, tenho muita vergonha de tudo que aconteceu, pois entendo que não ter contornado a situação de outra forma foi uma demonstração de “imaturidade” no enfrentamento com a turma. Além disso ficou a tristeza por não saber lidar com essas situações desafiadoras para mim.

Depois desses episódios, Ensino Médio no IFAL – *Campus* Satuba, contexto ao qual me referi, parecia o *locus* da não aprendizagem, da não participação do ensino de línguas. Os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem fingiam participação e interesse em ministrar as aulas ou delas participarem, o que me deixava deslocada, como se eu não pertencesse àquele lugar. Inúmeras vezes, questionei-me sobre como conseguiria atuar nesse contexto e o que eu iria fazer para superar os sentimentos que me cingiam.

Ademais, esse momento me fez buscar ajuda, refletir mais sobre a minha prática e me motivou a pesquisar sobre os problemas enfrentados por professores/as no Ensino Médio. Depois de refletir sobre as minhas dificuldades, não tive dúvidas de que iria pesquisar a minha própria prática de uma forma mais pessoal, de maneira que eu enfatizasse mais o processo de ensino e que eu pudesse trazer as minhas emoções, com relação a toda essa busca por compreender melhor essa minha prática, e, dessa forma, teorizá-la, estudá-la e modificá-la, se, assim, necessário o fosse. Esse foi o momento em que resolvi voltar a estudar e fazer a seleção para o curso de doutorado. Depois de aprovada, outras questões surgiram. Vamos a elas!

Antes de iniciar as aulas do doutorado, o objetivo da primeira versão do meu projeto era analisar como o método de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas² poderia contribuir para o aprendizado de língua inglesa, aliado a um trabalho voltado para o desenvolvimento de letramentos críticos. No entanto, logo no primeiro semestre de estudos, dei-me conta de que a minha proposição era algo metódico, estrutural, que não era compatível com um trabalho que

² Em inglês, a terminologia é *Task Based Language Teaching*.

entende a linguagem como dinâmica, processual e viva, com que eu me afino, tampouco como eu concebia a área que atuo que é a Linguística Aplicada (doravante LA).

Segundo Bakhtin/Volochinov (2004), a língua é uma atividade social, constituída por signos de natureza ideológica. Ao se opor ao objetivismo abstrato e ao subjetivismo idealista, o autor lembra: “Esta chave é a *filosofia do signo*, a filosofia da palavra, enquanto signo ideológico por excelência. O signo ideológico é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um território concreto, sociológico e significante” (p. 56). Nesse intento, ao tomar a língua como dialógica e social, o seu estudo não poderia reduzi-la a um método que a controla, separa em partes, de forma sequenciada e objetificada. Isso, a meu ver, significaria separá-la dos contextos sociais. Enfatizo, nesse sentido, que estudar questões linguísticas significa estudar práticas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos, refletindo e refratando os significados atribuídos à linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004). Com base nisso, a área que eu escolhi, a LA, entende que a linguagem e questões sociais são interligadas.

A pesquisa em LA tem como objetivo o estudo dos múltiplos usos da linguagem, inseridos nas mais diversas práticas sociais. Apesar de uma grande parte da pesquisa em LA ser voltada para o contexto de sala de aula, ela se estende por muitos âmbitos sociais, como o uso da linguagem nas páginas de *fan fiction*, o estudo da linguagem em imagens das mais diversas mídias, o estudo das identidades sociais, entre tantos outros.

Uma das estudiosas da área, Fabrício (2006), vê a LA como espaço de desaprendizagem em que o trabalho com a linguagem põe em xeque práticas estanques e descontextualizadas, de modo a reivindicar os conhecimentos locais como precedentes das teorias, e possibilitar o diálogo com outras áreas do conhecimento, para compreender o sujeito social como híbrido, heterogêneo e contextualizado, e, assim, buscar os princípios da ética e poder nas práticas sociais.

Moita Lopes (2006), ao definir LA, com base na hibridez e indisciplinaridade, defende uma LA mestiça e a par do mundo contemporâneo; uma área que extrapola a relação entre teoria e prática, considerando-se as vozes dos sujeitos das práticas sociais; uma LA que entende tal sujeito como híbrido.

A esse respeito, Pennycook (2006) expõe que a LA, entendida sob a perspectiva crítica, não só trabalha dentro de um paradigma híbrido de pesquisa e práxis, mas vai além. Ao se reconhecer como mutável e dinâmica, a LA Crítica (doravante LAC) pode criar novos questionamentos, o que, na opinião de Pennycook (2006), permite que esse campo de pesquisa possa dar espaço para novas questões e interesses, como o estudo das identidades, da

sexualidade, do acesso, da ética, da desigualdade, do desejo e da reprodução das alteridades, problemáticas que não faziam parte do escopo de trabalho da LA.

Nessa perspectiva, para que a LAC englobe as novas demandas sociais, ela precisa se despir de categorias fixas e preestabelecidas. Segundo o autor, a LAC como abordagem de pesquisa está pautada no movimento, na dinamicidade e na mutabilidade. Nesse sentido, a Linguística Aplicada, ao englobar esses debates, pode mover-se, ir além e incluir as relações de poder na linguagem, como também a forma com a qual se compreende essas relações, buscando entender as nossas e as visões dos outros. Diante disso, o autor advoga a LA como transgressiva.

A LA transgressiva ultrapassaria, segundo Pennycook (2006), os limites da transdisciplinaridade, pois entende que o caráter transgressivo está relacionado ao pensar diferente e ao agir politicamente. O prefixo trans se distingue do pós, porque não prevê um tempo passado e um tempo futuro, mas, sim, pode remeter ao movimento de intercurso, menos marcado no tempo e mais centrado no espaço. Ele pode ser visto como capaz de transcorrer por diversos caminhos, espaços e localidades.

No caso da LA, vejo que a transgressão pode permitir que o/a pesquisador/a não se limite à dimensão da sala de aula, aos estudos linguísticos e às questões sociais, e que seu objeto de estudo – a linguagem – também englobe as mais diversas dimensões: textuais, imagéticas, corporais, musicais, entre outras. A meu ver, a LA transgressiva transpassa as fronteiras da pesquisa científica e transita por locais poucos explorados.

Nas ciências humanas, por exemplo, percebo que os estudos de caráter mais processual e que levam em consideração os envolvidos nas investigações têm sido ampliados e abriram caminho para os estudos autoetnográficos. Trabalhos que têm a pesquisa-ação como abordagem metodológica possuem seus propósitos expandidos, por colocar as ações realizadas durante a pesquisa em nível de igualdade com os resultados. Silva (2016) conduziu uma pesquisa-ação, momento em que ele coordenou um curso de formação de professores, o qual tinha como objetivo o desenvolvimento de um ensino com base no letramento crítico, em ambientes virtuais. O estudo permitiu ao pesquisador que ele se debruçasse em cada etapa do curso. Os/as professores/as cursistas, além de fazerem as conexões teóricas, colocaram em prática problematizações acerca da criticidade e inseriram atividades nos mais diversos ambientes virtuais.

Um dos casos estudados foram as pesquisas narrativas, como se apresenta no estudo de Lima (2013), as quais trazem aspectos da vida social dos participantes que geralmente não são explorados. Lima (2013) narrou uma investigação sobre o uso das *WebQuest* em sala de

aula de língua espanhola, analisando como se dava a motivação dos participantes com relação à aprendizagem da língua estudada. Ao tempo em que narrou como se deu o curso e o uso da *WebQuest*, a autora criou uma metáfora do barco, na qual os tripulantes eram os participantes e cada característica do barco representava um aspecto da pesquisa.

Um outro estudo que trago é o de Souza (2011) que realizou uma pesquisa com um grupo de *hip-hop*, na qual buscou observar as práticas de letramento desse grupo. A primeira dificuldade da autora foi encontrar um grupo que aceitasse a participação na pesquisa. Os *rappers* se mostravam cansados de participar de projetos de pesquisa e de não haver retorno dos desdobramentos dessas pesquisas para eles. Assim que a pesquisadora encontrou um grupo de *rappers* que se disponibilizou a participar da pesquisa, o grupo deixou claro que não aceitaria o convite se a participação ficasse somente nas entrevistas, como meros informantes. Eles queriam mais, gostariam de ser participantes ativos do projeto. Nessa intenção, pesquisadora e participantes, em conjunto, organizaram os passos da pesquisa, traçando objetivos e construindo ações. Os desdobramentos desse processo resultaram em palestras em escolas, na construção de um CD e de textos realizados pelo grupo. O projeto também promoveu o reconhecimento e a valorização da cultura oral como parte do processo histórico das comunidades negras.

Com base nesse estudo, Souza (2011) defende que os grupos de *hip-hop* atuam como agentes de letramento em suas comunidades. Eles exercem uma importância real para suas comunidades, pois promovem os vários usos das linguagens, por meio da poesia, do grafite, e de tantos outros gêneros que compõem tais manifestações. Os percursos do trabalho, a meu ver, mostram o quanto são importantes as pesquisas de campo, pois possibilitam a interface entre sociedade e sistema educacional.

Segundo Souza et al. (2012), no livro *Letramentos no Ensino Médio*, os/as autores/as, ao retratarem questões relacionadas à escrita e à leitura dos jovens no Ensino Médio, mostram a importância do reconhecimento das múltiplas formas de ler e escrever desses jovens. O livro ressalta que os jovens leem muito. Ao contrário do que os jornais apontavam, os/as jovens estão inseridos em práticas de leitura e escrita que não são valorizadas na escola. A partir disso, os autores debatem as questões temáticas e apresentam propostas de atividades que englobam gêneros textuais, altamente relacionados às vidas dos alunos. A importância dessa proposta é a de entender que alunos/as não são tábulas rasas; eles/as trazem consigo todas as suas histórias e diversas práticas de leitura e escrita que precisam ser envolvidas nas atividades escolares.

Outro trabalho que merece destaque é o de Rocha (2012). A tese de Rocha (2012) teve como objetivo a defesa da introdução da língua inglesa no Ensino Fundamental I, delimitando as bases teóricas e práticas de como esse ensino poderia ser feito. Dentre os vários conceitos descritos na tese, destaco alguns que entendo como os mais relevantes: o dialogismo bakhtiniano; a cidadania ativa e os multiletramentos. Tal reivindicação pretendeu construir uma base ética e inclusiva, compatível com o mundo contemporâneo.

Um outro estudo, a pesquisa desenvolvida por Agra (2016), objetivou a compreensão da experiência de implementação do ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental I, em uma escola municipal na periferia de Maceió. Os fundamentos teóricos foram a teoria dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996), a visão de língua sociointeracional de Bakhtin/Volochinov (2004) e os estudos da interação de Vygotsky. A pesquisadora, por meio de um estudo de caso, pôde perceber a motivação e o aprendizado da língua, além de que os discursos produzidos pelos questionamentos apontaram posicionamentos homogeneizantes e centralizadores a respeito dos assuntos abordados. Mesmo assim, a pesquisa trouxe uma imensa contribuição para a área do ensino de língua inglesa para crianças, por viabilizar uma proposta curricular para um grau escolar público ainda não contemplado com o aprendizado da língua inglesa.

Já a pesquisa de Duboc (2013) voltada para o ensino superior buscava investigar as bases da formação universitária dos professores de inglês, propondo um redimensionamento curricular com base em questões globais e locais. Para tanto, a autora realizou uma pesquisa-ação em suas turmas de língua inglesa e analisou seus procedimentos, resignificando-os e analisando-os à luz de noções pós-modernas de ensino e aprendizagem. A partir desse estudo, Duboc (2013) cunhou as concepções de atitude curricular e brecha. A primeira está relacionada à postura do professor em direção aos conteúdos, currículos e procedimentos de sala de aula, enquanto a segunda concepção se configura nos momentos em que o professor se dispõe a fazer mudanças necessárias, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de uma postura crítica na sala de aula.

Tais contribuições apresentam-se relevantes para o trabalho de pesquisa proposto, pois cada uma, a seu modo, oferecem perspectivas de investigação científica que promovem as várias formas de investigação da linguagem, sem perder de vista outros fatores que estão inclusos nos contextos de vida dos/as participantes. Essas pesquisas exploram mais os processos e levam à compreensão de que os resultados são construções desses processos. Independentemente de os resultados serem os esperados, eles são importantes, porque podem ser fontes de novos estudos e fazem que os/as pesquisadores/as sejam tidos como vulneráveis.

Ressalto que essa visão de ciência, a par da vida social de seus participantes, corrobora a introdução de estudos autoetnográficos nas ciências humanas e na LA.

Pelo exposto, escolhi a autoetnografia como metodologia para esta pesquisa, por acreditar que, ao focar nas histórias de vida e nas emoções, ela pode condizer com a visão de LA transgressiva que eu adoto. Ao permitir que o pessoal seja o centro da pesquisa, a autoetnografia dará condições para que o estudo possa tratar de múltiplas questões, com a abordagem de assuntos reais. Isso é possível, nesta investigação, pois meu objetivo é compreender a mim mesma, é entender a minha própria prática de ensino, a partir do processo de reflexão sobre o meu fazer docente.

Além do mais, tendo em vista que a escrita também tem um caráter processual e pessoal, a LA dá espaço para que este trabalho possa ser escrito em primeira pessoa do singular, o que mostra também um pouco de quem eu sou. Para Jones (2005 apud DUTTA; BASU, 2013, p. 145), as questões pessoais são políticas, sendo assim, sinto-me mais forte para continuar e gerir a escrita deste texto. Como ser político que sou, minhas escolhas também são políticas e mostram a minha identidade e a minha visão de sala de aula e de mundo. Afirmando, com esse entendimento, que nunca mais serei a mesma pessoa depois deste trabalho. Assim, narro a minha pesquisa de campo e interpreto as experiências que contribuíram para que eu repensasse e reconstruísse o meu fazer docente, constituindo uma pesquisa que tem como base a autoetnografia.

Nesse intento, tenho consciência de que, ao expor a minha prática, mostro minha vulnerabilidade, meus acertos e as minhas lacunas, pois essas consequências são parte do meu processo de crescimento analítico e teórico. As lacunas também me mostraram que estou sempre em construção, que minhas opiniões não são fixas e que sempre há algo a ser aperfeiçoado. E é, por isso, que considero que a LA é a área de pesquisa que permite que eu me mostre por inteiro e que me dá a condição de eu fazer, a todo momento, uma ligação entre a teoria e a prática. Essa área de estudos, além de ter me permitido recorrer a outros campos para explicar melhor o fenômeno que estudei, concedeu-me a abertura necessária para que eu pudesse recorrer aos meus conhecimentos pessoais e à minha história de vida para as minhas práticas de sala de aula.

Registro que a autoetnografia, metodologia escolhida para a pesquisa, também reconhece essa relação entre prática e teoria, pois visa contar histórias a partir das experiências de vida que se interligam com as teorias, configurando uma abordagem metodológica baseada no respeito pelos sujeitos envolvidos no processo e na verossimilhança

dos fatos (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). Tais princípios intensificam a relação mútua de respeito entre professora-aprendiz e os participantes desse conjunto de propostas e eventos.

Nessa perspectiva, saliento que a pesquisa em sala de aula ocorreu entre junho e dezembro de 2017, durante um semestre letivo. Trago como dados os trabalhos, as falas durante as aulas, os diários reflexivos desses momentos mais marcantes, para refletir e mostrar a prática/teoria de sala de aula. Desse modo, descrever e criticar esse processo – no qual tentei buscar uma possibilidade de ensino –, respeitando os interesses e virtudes dos/das meus/minhas alunos/alunas participantes e das necessidades pontuadas ao longo do processo, foram as prioridades desta pesquisa.

A necessidade de falar sobre algo pessoal não é atual; lembro-me bem dos meus textos quando ainda era aluna de inglês do nível intermediário. Eu sempre tentava escrever o máximo que eu conseguisse e buscava falar sobre algo que ocorrera na minha vida. Certa vez, passei por um grande susto: fui assaltada no quarto da Residência Universitária onde morava e resolvi relatar como tudo aconteceu em um dos meus textos do cursinho de inglês. Eu não hesitei, escrevi todos os detalhes da fala do assaltante e dos meus sentimentos naquela situação. Falei do meu sentimento de medo ao correr pelos corredores da Residência Universitária, achando que o assaltante viria atrás de mim, detalhando cada passo. Como resultado, um trabalho que deveria ter algumas linhas tornou-se um texto com três ou quatro páginas. Devido a essa produção, ouvi as seguintes piadas do meu professor: ‘tem alguém querendo ser uma escritora aqui’, ‘Selma, eu pedi uma *composition*, não um romance’. Nos trabalhos posteriores, tentei me conter, mas não adiantava, eu sempre acabava ultrapassando os limites fixados pelo professor.

É com esse sentimento de tentar ultrapassar os limites que assumo a escrita deste texto. Obviamente, não só os limites engendrados pela academia, como a escrita do texto acadêmico e todas as normas de cientificidade que envolvem essa escrita, mas os limites da descrição do meu ser que será tomado como centro para a interpretação, apresentado por meio das minhas aulas e da relação com minha turma.

Nesta tese, para fundamentar a experiência vivida nesta pesquisa, busquei apoio teórico em Kumaravadivelu (2003a; 2003b; 2012). O autor defende em seus trabalhos a necessidade do desenvolvimento de uma quebra epistêmica no ensino de língua inglesa. Isso se deve ao ensino de inglês estar atrelado a conhecimentos construídos em países do grande centro global. Tomei como base os pressupostos teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade que advoga o conceito de decolonialidade como uma forma de nos libertarmos dos padrões de vida e das formas de pensar eurocêntricas implantadas em

nossa cultura. No que diz respeito ao ensino de inglês, guiei-me nas teorias que têm priorizado o desenvolvimento dos letramentos críticos em sala de aula, como os trabalhos de Agra e Ifa (2017; 2018), de Duboc (2012; 2018), de Ferraz (2014), de Ifa (2014), de Janks (2012; 2010; 2014), de Monte Mór (2010; 2015; 2018), de Mclaughlin e DeVogd (2004), de Tagata (2017; 2018), de Takaki e Ifa (2014), de Stella e Ifa (2014) e de Santos e Ifa (2013), entre outros.

Antes de me debruçar sobre o percurso metodológico e teórico desta tese, faz-se necessário definir o que entendo por língua inglesa como língua adicional, terminologia que tenho utilizado em detrimento da nomenclatura língua estrangeira.

Por que ensino de língua inglesa como língua adicional?

Para discorrer sobre essa questão, entendo, primeiramente, que a língua adicional não deixou de ser uma língua estrangeira, a língua do outro, ela é ainda a língua do forasteiro. No entanto, ao passo que eu a domino, ela começa a ser a minha também, ela se desestrangeiriza (ALMEIDA FILHO, 1993). Nesse sentido, quando aprendo mais línguas, eu as adiciono à minha vida e ao meu repertório linguístico, 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.

Nessa direção, Moreira Junior (2016, p. 65) enfatiza “a ideia de uma língua próxima, não estranha, mais acessível, a língua que foi adicionada ao repertório linguístico-discursivo do sujeito por alguma necessidade real”. A sensação de aprender uma língua adicional pode ser de pertencimento, provocado pela visão que se projeta de uma língua que é minha e não de língua do outro que não corresponde à minha realidade.

A esse respeito, Santos (2018) exemplifica que seu curso, pautado na noção de inglês como língua adicional, “Seria algo que os alunos poderiam construir dentro de suas realidades individuais, transformando a constituição de suas práticas sociais e amplificando as formas de ver e reagir ao mundo” (p. 15). Nesse caso, ela pode ser vista como uma possibilidade de integração maior entre aprendizes e língua-alvo.

Em segundo lugar, ao compreender o viés político do ensino de idiomas, 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.

Em assim sendo, ressalto que são muitos os conceitos que tenho como base, mas eles estão interligados. Desse modo, como eu poderia desenvolver uma proposta envolvendo os letramentos críticos sem entender os propósitos dos métodos? Como construir a possibilidade de um pós-método sem compreender os construtos teóricos envolvidos nas ciências atuais? Como propor romper padrões sem entender por que eles existem ou como eles são perpetuados? Como mudar minha prática de ensino sem perceber quem eu sou nesse processo? Esses são questionamentos sobre os quais me debruçarei na elaboração desta minha pesquisa.

Objetivos

Para entender melhor o percurso que trilhei durante o curso e a pesquisa de doutorado, apresento a seguir o objetivo geral e os objetivos específicos da minha pesquisa, como também lanço as perguntas de pesquisa que foram a base para a construção deste trabalho.

O objetivo geral da pesquisa que originou esta tese foi compreender as minhas experiências vividas como professora de língua inglesa no IFAL, *Campus* Satuba, com o foco nos estudos sobre decolonialidade e no desenvolvimento dos letramentos de alunos/as do Ensino Médio. Para tanto, tracei os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e problematizar os meus postulados teóricos e metodológicos nas minhas práticas de ensino;
- Interpretar as experiências que vivenciei com os/as aluno/as na disciplina de Língua Inglesa, do IFAL, *Campus* Satuba.

Quanto às questões norteadoras da pesquisa, são as que eu apresento abaixo:

- Quais são os aportes teóricos que consigo perceber nas minhas práticas de ensino?
- Como as experiências vividas puderam contribuir para ressignificar a minha atuação como professora de língua inglesa?

Organização da tese

A tese está organizada em 4 seções, a saber:

- Nesta primeira seção situo o/a leitor/ sobre qual é o meu lócus de trabalho, quais inquietações me fizeram escolher o viés metodológico e teórico, bem como quais objetivos e perguntas de pesquisa ajudaram-me a conduzir este trabalho. Além disso, pondero minha compreensão do que é língua adicional e do campo teórico que atuo.

- A próxima seção, a segunda, é a metodologia da pesquisa. Primeiro, explico qual é a abordagem metodológica, discorro sobre o processo de coleta e organização dos dados. Escrevo também sobre as diferenças entre a autoetnografia e algumas escritas pessoais. Em seguida, descrevo o contexto e os/as participantes de pesquisa.

- Na terceira seção, apresento as minhas vivências, juntos com o aporte teórico. Primeiro, exponho os fundamentos do grupo Modernidade/Colonialidade, enfatizando quais os seus principais conceitos e trago uma escrita detalhada das minhas práticas e escolhas de sala de aula com a turma em questão. Ao narrar e descrever minhas escolhas e os desdobramentos de minhas ações com a turma, eu interpreto as vivências, buscando as conexões teóricas. Assim, entrelaço essas vivências com os questionamentos sobre método, pós-Método, quebra epistêmica, com as noções de colonialidades e com as visões de letramento crítico que adoto.

- na quarta e última seção, finalizo meu texto com alguns encaminhamentos e percepções sobre o meu fazer docente, os quais apresentam de forma breve o que vivi e interpretei.

2. AUTOETNOGRAFIA: “UMA FORMA DE SER/ESTAR NO MUNDO”

Antes de iniciar o percurso teórico e prático desta pesquisa – a minha experiência de prática pedagógica –, acredito ser importante situar os aportes metodológicos que escolhi para conduzir este estudo, para que leitores/as possam compreender essa minha escolha. Assim, começo por conceituar autoetnografia, uma metodologia de pesquisa recente que teve início no fim dos anos 1970, para afirmar se tratar de um viés por meio do qual a história que eu pretendo contar se entrelaça com a pesquisa que realizo. Ressalto que ela (a autoetnografia) é pessoal, processual e investigativa. Com esse entendimento, defino suas características, bem como a justificativa para tal escolha.

2.1 Autoetnografia: definições e princípios

A primeira definição de autoetnografia, que eu escolhi é a do seu entendimento como a “escrita reflexiva do ser, dentro e através de um texto etnográfico; isolando o espaço onde a memória, a história, a performance e o significado encontram-se em intersecção³” (tradução nossa), conforme Denzin (2014, p. 22) destaca. A escolha dessa definição deve-se ao fato de ela trazer alguns dos princípios básicos da autoetnografia, tais como: a escrita reflexiva sobre a experiência do ser; a relação de análise dos contextos sócio-históricos dos envolvidos; o trabalho etnográfico de pesquisa; o resgate das histórias provenientes também da memória; e a intersecção dessas relações com os significados construídos. Nessa direção, Adams et al. (2015, p. 1-2) definem a autoetnografia como um método de pesquisa que:

- usa a experiência pessoal da pesquisa para descrever e criticar crenças, práticas e experiências culturais;
- reconhece e valoriza as relações entre a pesquisa e os outros;
- utiliza uma profunda e cuidadosa relação consigo mesmo – tipicamente referida como reflexividade – para nomear e interrogar as intersecções entre si e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político;
- mostra as pessoas em processo, descobrindo o que fazem, como vivem, e o significado de suas lutas;
- equilibra o rigor intelectual e metodológico, emocional e de criatividade;
- luta por justiça social e por uma vida melhor⁴ (tradução minha).

³ “Reflexively writing the self into and through the ethnographic text; isolating the space where memory, history, performance and meaning intersect” (DENZIN, 2014, p. 22).

⁴ “Uses a researcher's personal experience to describe and critique cultural beliefs, practices, and experiences. Acknowledges and values a researcher's relationships with others. Uses deep and careful self-reflection - typically referred to as “reflexivity” - to name and interrogate the intersections between self and society, the

Isso é o que me faz teorizar sobre a relação entre a pesquisa e o meio social em que me situo; é o que me faz ter a percepção de que as políticas pessoais podem influenciar o andamento da pesquisa; é ter o entendimento da inclusão de recursos que, por hora, não são considerados acadêmicos, como o uso de recursos literários na escrita da pesquisa; é compreender a promoção de uma relação de mais visibilidade entre pesquisador e participantes.

Assim, de uma forma mais simples e a partir dessa visão dos autores (ADAMS et al., 2015), é que eu defino autoetnografia como a pesquisa cujo objetivo é narrar a experiência pessoal para criticar, investigar e teorizar as práticas sociais, sejam elas práticas sociais que envolvem a vida pessoal ou os ambientes profissionais.

A etimologia da palavra <auto = *self*/ser; etno = povo/etnia; grafia = escrita> sugere que o termo poderia ser considerado como a **escrita do ser** ou a **escrita do pessoal**, mas essa definição, ao pé da letra, reduziria e simplificaria todo o trabalho dos pesquisadores autoetnográficos. Nesse sentido, entender a autoetnografia como a mera contação de histórias não abarcaria os princípios básicos de narração das experiências pessoais, de busca pela reflexividade constante, de conexões teóricas e de análises profundas de práticas culturais, que são fundamentais às práticas autoetnográficas, tampouco se configuraria como uma metodologia de pesquisa.

Outra característica inerente à autoetnografia é o respeito pelos participantes envolvidos no processo e a busca pela verossimilhança dos fatos (ADAMS et al., 2015). Esses princípios intensificam a relação mútua de respeito entre professora/pesquisadora e os participantes, como é o meu caso. Compreendo que o respeito à verossimilhança ocorre, por exemplo, por meio da preservação da imagem dos/as meus/minhas alunos/as, na medida em que escolhi nomes fictícios para eles na pesquisa, como também pelo momento da submissão do projeto ao Comitê de Ética da minha universidade.

Para Adams et al. (2015, p. 90), essa possibilidade de pesquisa “é um método que coloca a teoria em ação”⁵ (tradução minha), haja vista que os textos autoetnográficos podem representar desafios ligados às crenças, às práticas e formas de se compreender a experiência de vida (ADAMS et al., 2015, p. 90, tradução minha), respeitando as vontades, as histórias e as particularidades de cada participante. No caso desta pesquisa, o desafio é narrar a minha

particular and the general, the personal and the political. Shows "people in the process of figuring out what to do, how to live, and the meaning of their struggles". Balances intellectual and methodological rigor, emotion, and creativity. Strives for social justice and to make life better" (ADAMS et al., 2015, p. 1-2).

⁵ "Autoethnography is a method for putting theory into practice." (ADAMS et al., 2015, p. 90).

prática de ensino, durante um semestre letivo, a fim de compreender as minhas práticas, de problematizar o meu contexto de trabalho e de teorizar a minha prática de ensino.

Pelo fato de a autoetnografia visar contar histórias das experiências de vida que se interligam com as teorias, o uso da primeira pessoa do singular é de extrema relevância, pois sinaliza a experiência pessoal como o viés pelo qual é costurada a pesquisa. É por meio desse mundo pessoal que se constroem as teorias/histórias que explicam a vida e mostram quem são os sujeitos dessas histórias e o que querem como pesquisadores/professores. Nesse sentido, o viés pessoal é político na autoetnografia (JONES, 2005 apud DUTTA; BASU, 2013, p. 145), tendo em vista que o pesquisador pode dar voz àqueles que estão à margem (DUTTA; BASU, 2013, p. 146), construindo assim uma outra possibilidade de se fazer pesquisas nas ciências humanas, por ampliar os olhares, trazer outras vozes e ressaltar de forma mais intensa os contextos de pesquisa.

Ainda acerca da pessoalidade na escrita desta pesquisa, ressalto que a negação do Eu nos textos acadêmicos, para Dutta e Basu (2013), está ligada ao apagamento das identidades pessoais em nome do modelo de cientificidade imposto. Esse modelo, que Souza Santos (1995) chama de moderno, pressupõe que o/a pesquisador/a não se envolva com o seu objeto de pesquisa, promovendo um afastamento do seu objeto, para conseguir descrevê-lo, dominá-lo, controlá-lo e entendê-lo por completo.

Por outro lado, na autoetnografia, em que esta pesquisa se inclui, é afirmado que não se pode controlar as vivências ou as opiniões daqueles/as que estão envolvidos na pesquisa. Não há como prever cada etapa da pesquisa, dado o dinamismo da vida que segue sem um fluxo marcado.

A autoetnografia faz, por conseguinte, que eu relembre uma área de pesquisa de bastante interesse pessoal: a literatura. Apesar de não pesquisar ou fazer análise literária, encanta-me como os escritores literários transformam as palavras em histórias, poesias e ficções. Lembro-me das aulas de literatura na graduação, em que aprendíamos que, desde que bem construída, qualquer história poderia se tornar um texto literário, pois o importante é a forma como ela é contada. De forma semelhante, na autoetnografia, a escolha de como apresentar a experiência vivida também é importante para que ela se integre à teoria estudada. Além disso, como se trata da vida real e de sujeitos reais, há que se ter lugar para os fatores que intervêm na pesquisa, como as identidades envolvidas, os contextos sócio-históricos, bem como o respeito e o entendimento das escolhas e dos procedimentos de pesquisa.

Na arte literária, a história retrata a realidade de modo lúdico e reflexivo, com o objetivo de nos fazer pensar em eventos cruéis e maravilhosos da humanidade, a partir de uma

forma que explora o entretenimento das mentes, a imaginação, o sonho e a fantasia, enfim, a sensibilidade humana; enquanto que, na autoetnografia, há uma proposta de reflexão sobre a vida em processo, em movimento, a partir de aspectos teóricos; isso quer dizer que a história adotada como elemento, tanto para a arte quanto para a autoetnografia, possui perspectivas distintas de ser/tornar-se no mundo.

Adams, Jones e Ellis (2015) explicam que o termo autoetnografia foi usado pela primeira vez por Heider (1975 apud ADAMS et al., 2015) para tratar de um estudo no qual membros de sua própria cultura relatavam seus costumes. Os mesmos autores relatam que Goldschmidt (1977 apud ADAMS et al., 2015) defendeu o uso do termo para retratar todas as etnografias. Hayano (1979 apud ADAMS et al., 2015), por sua vez, chamou de autoetnografia estudos em que os pesquisadores escreviam sobre lugares ou pessoas próximas ou participantes de sua localidade. Anderson (2006) explica que a produção de Hayano (1979) mostrou que, na tentativa de fugir de padrões colonialistas, o antropólogo podia ser membro do grupo a ser estudado, rompendo com o padrão científico que recomenda o não envolvimento com tal grupo, a fim de manter a neutralidade do pesquisador. Esses textos, mesmo não se tratando de autoetnografia, trazem questionamentos que são defendidos pelos autoetnógrafos, como o relato das experiências culturais feito pelos membros de suas localidades.

Bochner e Ellis (2000) salientam que, a partir da crítica promovida pelos estudos feministas, pós-modernos e pós-estruturalistas nos anos 1980⁶, as narrativas pessoais, os estudos com foco em questões pessoais e os estudos de caráter reflexivo passaram a tomar espaço nas pesquisas sociais. Esse fato foi que ocasionou uma crise de confiança que fez que os cientistas sociais passassem a rever seus objetivos e a repensar as formas de se fazer pesquisa nas ciências sociais, questionando as limitações ontológicas, axiológicas e epistemológicas das pesquisas sociais (ELLIS, ADAMS E BOCHNER, 2011).

Nesse sentido, é que ressalto que a autoetnografia tem um lugar de destaque, ao questionar os padrões ortodoxos de como deve se conduzir uma pesquisa social, pois, de acordo com Bochner e Ellis (2000), ela: nega a separação entre sujeito e objeto de pesquisa; traz, em sua maioria, um caso único (e não um estudo com muitos sujeitos, sendo propício a generalizações); pode fazer uso da escrita bibliográfica ou do romance; pode promover um

⁶Bochner e Ellis (2000) explicam que ficaram impressionados, ao lerem a afirmação de que o que imaginamos é o que vemos no mundo, no livro *The Structure of Scientific Revolution*, de Thomas Kuhn. Do mesmo modo, as leituras de Heidegger, de Derrida e de Wittgenstein fizeram os autores repensarem as suas práticas de pesquisa, pois, nesses textos, passaram a perceber que a linguagem não é neutra, nem é um mero veículo de comunicação.

envolvimento com o leitor, fazendo que a leitura seja dialógica, em vez de uma leitura passiva; apresenta detalhes da vida pessoal e emocional; destaca que não há possibilidade de um controle das histórias, e, dessa forma, nega a rotulação ou descrição de sujeitos sociais a partir de um único viés, ao mostrar as experiências de vida e suas conexões, ao longo do tempo.

Assim, é com esses pressupostos que a autoetnografia começa a se firmar como metodologia de pesquisa, com publicações em periódicos importantes, tendo como precursores Artur Bochner e Carolyn Ellis.

Diante do exposto, nota-se que a autoetnografia pode trazer à tona as histórias de vida, relatos de pesquisa, questões identitárias, múltiplas questões da vida pessoal, ou não, relacionadas às emoções, aos sentimentos dos sujeitos, às crenças culturais, e atreladas às práticas culturais. Essa escolha metodológica pode também surgir a partir das epifanias de vida as quais fazem que os sujeitos repensem suas atitudes. As epifanias são eventos, pensamentos, *insights* que provocam inquietações, dúvidas, perturbações, que podem fazer as pessoas repensarem quem são ou como agem diante de determinada situação. Adams, Ellis e Jones (2015, p. 26) consideram-nas “aquelas experiências memoráveis de mudança de vida e fora de ordem que nos transformam e nos fazem questionar nossas vidas”. Para Denzin (2014, p. 52), “as epifanias são momentos ou experiências que deixam marcas na vida das pessoas”. Não obstante, essas marcas ou inquietações podem se tornar questionamentos motores de uma pesquisa, visto que são momentos de grande impacto e que podem trazer consequências positivas ou negativas.

Nesse sentido, a autoetnografia pode, segundo Adams et al. (2015), compartilhar as experiências sobre a condução de um trabalho de campo; escrever sobre sentimentos, atitudes e crenças; discutir experiências sobre identidades; todos esses motivos correlacionados aos fenômenos culturais. Sendo assim, as epifanias podem ser o ponto de partida, por serem questionamentos, um momento de incômodo ou um momento marcante na vida, uma revelação que pode mudar o curso das coisas e, portanto, da vida social.

As epifanias podem ser classificadas em quatro tipos, segundo Denzin (2014), a saber: o **evento principal**, quando os acontecimentos mudam por completo a vida de uma pessoa; o **evento representativo**, que se trata de reações às experiências que estão acontecendo por um longo período; a **epifania menor**, que representa, de forma simbólica, uma situação problemática em um relacionamento ou na vida da pessoa; e a **epifania de alívio**, que representa os significados construídos com a finalidade de aliviar a experiência. Com isso em

mente, cabe ao/à pesquisador/a, ao longo de sua trajetória de vida, sentir ou se dar conta do que quer se aprofundar ao mergulhar em uma investigação do seu ser.

A partir desse entendimento, passo agora a descrever as diversas possibilidades de trabalhos autoetnográficos, para assim melhor explicar o meu trabalho.

Quando eu descobri o que a autoetnografia significava, deparei-me com alguns textos que me tocaram e despertaram em mim a vontade de estudar e descrever meus sentimentos, no meu campo de trabalho que é a sala de aula. Entre esses trabalhos que exploram relação pessoal, emocional, associada às questões investigativas, destaco o poema de Ricci (2003) que explora as vivências em duas famílias de origens diferentes e das relações conflituosas, oriundas dessas diferenças. No poema, o autor descreve e analisa as suas duas famílias. Ele consegue fazer o leitor visitar essas suas famílias e entender como elas se dão, como se relacionam, pelo modo que escreveu o poema. Para mim, ler o texto de Ricci (2003) é como se eu estivesse participado dos momentos em família, para entender por que um lado da família é tão barulhento e o outro não. Ao mesmo tempo, faz-me pensar na minha própria família e nos sentimentos de incômodo, descontentamento ou felicidade, identidade que por hora eu já senti.

Outro texto que despertou em mim novas percepções foi o livro *Between talk: decolonizing knowledge production, pedagogy and praxis*, de Diversi e Moreira (2009), que retrata a vivência de moradores de rua do Rio de Janeiro, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos da pesquisa. No livro, um dos autores acompanha o dia a dia de moradores de rua, retratando passagens que descrevem os dilemas que essas pessoas enfrentam. Ao ler esse texto, é como se eu estivesse acompanhando a vida desses moradores de rua junto ao pesquisador e aos participantes. Por um lado, em alguns momentos da leitura, eu tive vontade de ajudar, de dar uma sugestão, de intervir de alguma forma nas situações, embora não fosse possível. Por outro lado, esse tipo de investigação colocou-me em um lugar que me fez não julgar os acontecimentos. Acredito ser esse um lugar de mais empatia e mais respeito por todos que, de alguma forma, estavam presentes nas histórias⁷.

⁷ Em uma das passagens relatadas no livro, uma das moradoras de rua procurava um local para tomar banho para conseguir fazer uma consulta ginecológica. No entanto, o abrigo que ela costumava recorrer não permitia mais que isso fosse feito, justamente porque os moradores usavam o banheiro e não voltavam mais. Nesse momento, corta-me o coração por entender o quanto aquele banho era importante para a moradora de rua. Ao mesmo tempo, entendo que o abrigo faz um trabalho social maior e precisa que os/as moradores/as permaneçam no local. Diante disso, não dá para tomar um posicionamento único quanto aos fatos. Há diversas questões que estão em jogo.

Ressalto que há também textos acadêmicos na minha área de pesquisa que merecem destaque. Um deles é a tese de Ono (2016), que pesquisou sobre a formação do formador de professores de língua inglesa, por meio de um mergulho nos seus próprios dilemas, nas experiências de vida que reverberavam em aprofundamentos teóricos sobre a prática de formação docente; outro é a dissertação de Araujo (2018), que investiga seu processo como formadora de professores de língua espanhola por intermédio das experiências vividas com uma turma de futuros professores de espanhol; há ainda a dissertação de Santos (2018), que objetivou compreender o percurso de suas aulas de ensino e aprendizagem de língua inglesa, em um curso das Casas de Cultura no *Campus*, da UFAL⁸, e que visava o debate sobre justiça social e letramentos críticos.

Além desses textos, não seria justo não mencionar as histórias que compõem o livro *On (writing) families: autoethnographies of presence and absence of love and loss*, editado por Wyatt and Adams (2014), os quais, com maestria, apresentam textos autoetnográficos que atrelam a história de vida pessoal sobre questões familiares às proposições teóricas; o texto de Naples e Clack (1996) que relata uma pesquisa participatória, cujo tema central foi o de assumir em público o abuso sexual sofrido quando criança; os artigos de McMahill (1997; 2001) que mostram o processo de empoderamento de mulheres, as quais, ao melhorarem suas habilidades linguísticas na língua inglesa, também aprofundavam seus conhecimentos sobre o feminismo.

Esses foram, entre tantos outros, textos que li e me identifiquei, os quais marcaram em mim a possibilidade de escrita e de fazer uma pesquisa que pudesse transcrever não só o processo metodológico da pesquisa, mas que pudesse trazer o meu olhar de dentro desse processo, de maneira a enfatizar como eu me senti ao longo da pesquisa, bem como o porquê das minhas escolhas. E aqui estou eu, completamente envolvida com a metodologia, teoria e interpretação das minhas práticas de sala de aula. Antes de continuar a explicar os pressupostos da pesquisa autoetnográfica e dos conceitos a ela relacionados que eu tomo como fundamentais ao meu percurso metodológico, faço um comentário sobre a citação de Boaventura Souza Santos. Neste trecho, o autor discorre sobre a possibilidade de fazer que as ciências humanas se voltem para as questões pessoais. A citação é um trecho do livro *Um discurso sobre as ciências* que foi publicado pela primeira vez em 1987 e traz algumas

⁸ O projeto Casas de Cultura no *Campus* objetiva disponibilizar aulas de línguas adicionais para a comunidade acadêmica da UFAL, bem como trabalhar com a formação inicial de estudantes do curso de Letras da UFAL. O projeto é coordenado pelo professor Dr. Sérgio Ifa, orientador desta tese.

questões que eu considero como fundamentais para a minha escolha metodológica. A citação é a seguinte:

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos.

No paradigma emergente, o carácter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado (SOUZA SANTOS, 1995, p. 53).

A primeira questão que eu destaco é a suspeita de que as histórias de vida pessoais e coletivas exercem influências sobre as pesquisas científicas. Eu ousou dizer que não se trata mais de uma suspeita, mas, sim, de uma certeza de que as histórias de vida são elementos estruturadores que tomam a narração como premissa para o fazer científico. Devido a essa realidade, posso afirmar que as narrações das histórias de vida já fazem parte dos ditos desses trabalhos científicos, uma vez que compõem e estruturam tais pesquisas. Sendo assim, o carácter autorreferencial, biográfico é um pressuposto do trabalho. Esse é o meu segundo comentário.

Meu terceiro argumento está dirigido para a compreensão de ciência emergente que Souza Santos (1995) retrata como aquela oposta ao paradigma moderno que se apresenta como fixo, binário, ditador do certo e do errado, ou seja, em resumo, da ciência que deixa de contemplar os fatores inerentes aos seus pesquisadores, como as emoções, as necessidades e os contextos de cada pesquisador/a. Como o autor menciona, é uma forma de saber viver e não de sobreviver, visto que os conhecimentos podem ser construídos na experiência de vida e não somente em laboratórios. Os conhecimentos baseados nas experiências levam em consideração que eu, como pesquisadora, não sou um ser em um vácuo social como Bakhtin (2004) afirma; ao contrário, eu me constituo por meio do emaranhado de discursos que circularam na minha vida, seja ela profissional ou pessoal. Eu sou um ser contextual e a minha pesquisa também reflete esse ser e a minha formação.

Diante disso, acredito que a outra forma de conhecimento que nos une à pesquisa e ao que estudamos, expressa por Souza Santos (1995), pode se dar, no meu caso, pela minha escolha metodológica: os estudos autoetnográficos. Tenho o conhecimento de que a autoetnografia vê pesquisadores/as como incompletos/as⁹ e entende que essa incompletude está também associada aos estudos e aos conhecimentos construídos por meio das pesquisas. Concordo que, ao construir conhecimentos, não os estou controlando (SOUZA SANTOS, 1995), mas também acredito que não é só contemplar, como o autor expõe; é mais que isso. 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.

Acerca dessa questão, mais tarde, Souza Santos (2007; 2010), para embasar a noção de ecologia de saberes, a qual se entrelaça com o entendido acima, explica que a modernidade ocidental se formou a partir de duas epistemologias, intituladas de conhecimento-regulação e de conhecimento-emancipação (as formas de produção do conhecimento abissal que produzem uma linha imaginária entre o conhecimento considerado o padrão científico e o conhecimento da prática como o conhecimento popular). A primeira vê a ignorância como caos e o saber como ordem; para a segunda, a ignorância é constituída pelo colonialismo e o saber como solidariedade.

Sendo assim, ao passo que a ciência moderna evolui, entendo que o conhecimento-regulação faz-se superior ao conhecimento-emancipação, de modo a se ter a solidariedade como caos, a ignorância e o colonialismo como forma de saber e de ordem (SOUZA SANTOS, 2010, p. 155), o que provoca o não reconhecimento de saberes não científicos ou de saberes constituídos das práticas sociais.

Nesse sentido, esse autor propõe a noção de ecologia de saberes que advoga a inclusão dos saberes não reconhecidos, marginalizados, silenciados e excluídos, cientificamente e socialmente. Ele parte da premissa de que não há epistemologias neutras e de que a reflexão epistemológica deve partir das práticas de conhecimento e de suas implicações. Assim, para o autor, a ecologia de saberes

assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento (SOUZA SANTOS, 2010, p. 157).

⁹ Vejo-me incompleta por entender que estou no processo constante de construção do meu fazer docente.

Ainda, para Souza Santos (2010, p. 154), não há conhecimentos puros ou completos, o que pode haver é uma constelação de conhecimentos, e, por isso, a ecologia de saberes “é guiada por várias bússolas com múltiplas orientações” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 165).

Reiteramos que, quando Souza Santos (2007) concebe a noção de ecologia dos saberes, ele advoga a inclusão dos saberes não reconhecidos. Com isso em mente, vejo que os princípios da ecologia de saberes estão em consonância com a autoetnografia, uma vez que contempla os saberes populares, das práticas pessoais, os quais, por um tempo, foram excluídos das pesquisas sociais.

Tal visão de ciência, a meu ver, está em consonância com o que Bochner (2000) diz, em um vídeo no qual ele e Carolyn explicam o que é a autoetnografia. O autor deixa claro que o objetivo da autoetnografia é fazer as ciências humanas mais humanas. Dessa forma, o olhar para os procedimentos de pesquisa, para a visão da teoria e para a própria noção de conhecimento ou saber pode ser repensado no paradigma autoetnográfico.

Situados os aportes metodológicos tomados para esta pesquisa, passo agora a descrever como o processo de coleta de dados pode se dar e também retrato como se deu a minha coleta de dados.

2.1.1 A coleta de dados na autoetnografia: meus instrumentos de pesquisa

Assim, como as demais pesquisas científicas, os estudos autoetnográficos podem fazer uso de instrumentos para a coleta dados. No entanto, há que se ater aos princípios e especificidades de cada contexto de vida, de cada história e do assunto a ser abordado. Nesse sentido, é importante mencionar que, na autoetnografia, não há uma grande ênfase na geração de dados que possam ser comparados, comprovados e analisados. A preocupação maior, para esse caso, é o detalhamento dos acontecimentos na vida das pessoas envolvidas da pesquisa, tendo em vista que o objetivo é tratar de assuntos pessoais, de histórias de vida. Por isso, o cuidado com a “coleta de dados” serve para organizar a composição do texto, dos temas, dos sentimentos que envolvem cada pesquisa e para registrar todos os acontecimentos relacionados a esses temas e sentimentos.

Nesse entendimento, Anderson e Glass-Coffin (2013, p. 58) lembram que a pesquisa autoetnográfica agrega diversas formas de coleta de dados das pesquisas qualitativas, consideradas tradicionais, como as anotações de campo, os documentos pessoais e os artefatos e as entrevistas. Registro que tais instrumentos de coleta são incorporados às pesquisas de

uma forma diferenciada. As notas de campo, segundo o autor e a autora, são os instrumentos de registros dos dados mais utilizados pelos autoetnográficos. Além dessas anotações representarem a realidade social de cada contexto, elas envolvem a representação de si mesmo (do *self*), o engajamento com o campo de trabalho e os significados construídos por meio desses registros.

Com relação aos documentos pessoais e os artefatos, afirmo que estes últimos podem ser objetos pessoais que trazem valor significativo para a pesquisa, pois eles relembram e descrevem momentos e podem ser materiais como fotografias, prontuários médicos, páginas e perfis em redes sociais; já os documentos pessoais são agendas, diários pessoais, cadernos, cartas, outros textos que não fazem parte das notas de campo. Aliado a isso, Anderson e Glass-Coffin (2013, p. 68) lembram que o valor atribuído aos documentos ou aos artefatos “depende do seu potencial evocativo – sua habilidade para levar o/a pesquisador/a para uma profunda reflexão sobre uma experiência e relacionamentos relevantes ou para atrair imagens, emoções ou entendimentos em outros leitores”¹⁰ (tradução nossa).

As entrevistas, por sua vez, podem ser realizadas com o próprio pesquisador ou com os participantes da pesquisa. Elas também servem para ampliar o leque de entendimentos dos dilemas enfrentados pelo/a pesquisador/a e podem ser divididas em *entrevistas diádicas reflexivas*, *entrevistas interativas* e *narrativas co-construídas*¹¹ (tradução minha). As *entrevistas reflexivas*, com foco em questões pessoais, são aquelas mais parecidas com as entrevistas de perguntas e respostas, provenientes de protocolos mais formais. O diferencial é o foco em questões pessoais. As *entrevistas interativas* envolvem o compartilhamento de histórias sobre um determinado tópico por um grupo de participantes da pesquisa. Todos os participantes podem participar ao fazerem perguntas para maior esclarecimento da história contada. Dessa forma, os participantes podem perceber o que aprendem juntos por meio dessas interações. Já as *narrativas co-construídas* são aquelas em que os/as pesquisadores/as centram as atenções no *self* ou nos *selves*, ao analisarem seus/suas próprios/as relacionamentos/relações. O/a pesquisador/a narra para falar de si mesmo, mostra suas fraquezas, seus dilemas, além de procurar também por contribuições de outras pessoas para ajudar na compreensão de si mesmo.

¹⁰ “Depends on its evocative potencial - its ability to either open the researcher to deeper reflection on relevant experiences and relationships or to evoke compelling images, emotions, or understandings in others readers” (COFFIN, 2013, p. 68).

¹¹ “Reflexive dyadic interviews, interactive interviews and co-constructed narratives”.

Sobre a necessidade de tematização dos dados de que estou falando, Adams, Ellis e Jones (2015) também chamam a atenção, quando se há uma quantidade significativa de notas de campo, transcrições e outros. Desse modo, o/a pesquisador/a poderá criar os personagens, dando voz e viabilizando a inserção das vozes de cada integrante da pesquisa, para que a experiência pessoal e cultural seja mais bem apresentada. Além disso, o/a autor/a pode também escolher em qual pessoa ou voz discursiva ela/e irá conduzir seu texto, se primeira, segunda ou terceira voz discursiva.

Com isso em mente, o/a autor/a definirá qual o viés da pesquisa, atentando para as questões pessoais e emotivas que poderão ser o cerne do trabalho. Afirmando que não é qualquer detalhe que pode estar inserido na pesquisa; são os detalhes que indicam sentimentos, emoções ou que fazem os envolvidos repensarem em como estão atuando.

No sentido de definição desta minha pesquisa, é interessante salientar que, antes de iniciar a pesquisa de campo¹², submeti o projeto ao Comitê de Ética da UFAL, momento em que tive que especificar objetivos, procedimentos a serem utilizados em sala de aula e na pesquisa como um todo, bem como me comprometer em não penalizar os/as alunos/as que não quisessem participar da pesquisa. Depois de todo o protocolo, meu projeto foi aprovado e eu iniciei a organização das ações.

O meu processo de coleta de dados envolveu a aplicação de um questionário **inicial**, a elaboração de notas de campo, a escrita de diários reflexivos após cada aula, os trabalhos produzidos pela turma, os registros das conversas em um aplicativo de celular e a gravação das aulas.

A utilização do questionário de sondagem serviu para eu entrar em contato e conhecer mais sobre a minha turma. Com as respostas do questionário, percebi quais eram os temas que a turma mais gostava, quais os *hobbies* e as preferências musicais de cada um/a. Fiz uma tabulação de todas as respostas; enquanto a turma respondia ao questionário, tomei muitas notas sobre suas dúvidas, bem como acerca da empolgação de cada um/a ao responder e participar da pesquisa.

Em referência às notas de campo, destaco que elas foram escritas durante as aulas, no momento dos passeios e quando da realização dos trabalhos fora ou dentro da sala de aula, o que tinha como propósito registrar as impressões que não poderiam faltar na pesquisa. Como

¹² Antes de iniciar a pesquisa tive que esperar a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas. O projeto foi aprovado e o número de aprovação do Parecer é 2.025.937.

eu escrevia os meus diários após as aulas, eu corria certo risco de esquecer de algum detalhe; para que isso não acontecesse, eu tomava nota de tudo.

Relativamente aos diários reflexivos, esclareço que eram escritos após as aulas, em casa ou até mesmo na escola. Com eles, eu tentava descrever cada passo da aula, enfatizando os detalhes e também descrevendo todos os meus sentimentos e as minhas dificuldades. Ao escrever meus diários, eu já começava a criticar a minha prática e, aos poucos, iniciava minhas reflexões sobre o meu fazer docente. Nas minhas reflexões, eu também escrevia as atitudes da turma, quem fala mais ou menos, sobre o que se fala. Muitos trechos dos meus diários apontaram o início das minhas problematizações.

Enfatizo que os trabalhos realizados pela turma foram guardados e/ou fotografados, por mim, para, quando necessário, serem utilizados. Considero esses como documentos, pois muitos deles foram utilizados para a pontuação das avaliações. Foram muitas produções feitas a partir das atividades propostas, o que mostrou o envolvimento com a aula, como também com a aprendizagem da língua.

Afirmo que também utilizei como dados os registros das conversas no aplicativo de celular. Mesmo não tendo interagido muito, as conversas no aplicativo me proporcionaram um contato mais direto com a turma. Os momentos em que eu precisei dar informações de ordem geral, como alguma divulgação da escola, eu o fazia pelo aplicativo. Além disso, eu também me sentia mais próxima dos/as meus/minhas participantes, porque, ao realizar as atividades, eles/as me respondiam se estavam gostando ou não do que tínhamos feito. Para mim, foi uma ferramenta para saber o *feedback* da turma.

Os áudios das aulas foram registros também utilizados durante a minha pesquisa. Guardei todos os áudios e fiz transcrições dos trechos que eu poderia utilizar para a pesquisa. A transcrição foi um processo longo; eu a iniciava assim que terminava de escrever os diários reflexivos. Outras transcrições foram feitas quando eu sentia que faltava uma explicação do contexto ou dos passos de como se deu a aula. É importante mencionar que os instrumentos utilizados para a coleta de dados estão, de certa forma, interligados na autoetnografia. Por exemplo, a partir das impressões escritas nos meus diários reflexivos, eu tive que ouvir os áudios das aulas para melhor explicar as situações. Assim, quando eu descrevia minhas inquietações, eu recorria aos áudios para descrever de forma substancial cada momento.

Mediante o exposto, ressalto que não vejo um instrumento sem o outro, mas acredito que o ato de escrever tudo que se passa durante a pesquisa é o diferencial. Afirmo, nesse sentido, que o trabalho da escrita narrativa é constante, diário e muitas vezes cansativo. Há

que se recorrer, constantemente, aos princípios da ética consigo mesmo. A esse respeito, mesmo ressaltando a complexidade do conceito de ética, Ono (2016, p. 67) pondera que

a ética, vem a ser uma ética de si, do sujeito/objeto/pesquisador que se expõe, que vivencia, narra, descreve, analisa e traz seus pensamentos, sensações e emoções mais íntimas sobre o tema da pesquisa para um público interessado no assunto, além dos membros de sua banca de doutorado.

Esse entendimento é o que me faz refletir sobre o cuidado com todos/as os/as que se envolvem com a pesquisa, sejam eles/as participantes ou pesquisador/a. Afinal, a pesquisa é sobre a vida das pessoas e esse cuidado é primordial, é uma forma de respeito com o outro e com o seu ambiente de pesquisa.

Continuo minha exposição sobre autoetnografia, apresentando a seguir as possibilidades de escrita autoetnográfica e o processo pessoal de escrita.

2.1.2 Formas de representação autoetnográficas e o meu processo de escrita

A autoetnografia é a metodologia de pesquisa que se utiliza de diversas formas de representação escrita como gêneros, estilos, tipos textuais. Além das inúmeras possibilidades, como poemas, poesias, contos, blog pessoal, há também uma infinita gama de representações do *self*, por meio de textos imagéticos como fotografias, pinturas, desenhos, e ainda outras possibilidades performáticas como músicas, danças, apresentações teatrais e tantas outras que podem compor os trabalhos autoetnográficos.

Assim, o que vai diferenciar o tipo de trabalho etnográfico é a escolha do objeto de pesquisa do/a pesquisador/a. Essa escolha pode levar em conta para qual público ele/a está se dirigindo ou qual é o ambiente que o seu trabalho será apresentado, e, claro, das preferências individuais de cada pesquisador/a. No processo dessa escolha, também há de se levar em conta as relações de poder, determinadas por cada contexto. No ambiente acadêmico, por exemplo, como é o meu caso, o de Araujo (2018) e o de Ono (2016), deve-se atentar para o diálogo com as teorias estudadas e para a organização do texto em seções, pois nossos trabalhos fazem parte de um programa de pós-graduação e, para serem aceitos nesse meio, precisam dos elementos estruturantes a eles inerentes, como o padrão do trabalho acadêmico determinado pela universidade a que estamos vinculados. Dessa forma, cada trabalho autoetnográfico corresponde a um determinado contexto e, com isso, sua avaliação e validação vão depender de cada situação.

Sobre a questão da autoetnografia, vale ressaltar o que Bochner e Ellis (2000) afirmam ao registrarem que alguns críticos literários e sociais geralmente empregam, equivocadamente, a terminologia autoetnografia para textos autobiográficos, poéticos, textos de memórias e narrativos. Os autores destacam que os textos autoetnográficos nas ciências sociais, às vezes, são identificados a partir de quem escreve e para quem escreve. Nesse caso, eles devem obedecer aos critérios acadêmicos como a escrita, o vocabulário empregado, as citações relacionadas a outros trabalhos, as regras de publicação, como qual é a área de atuação, quem escreve e para quem, e quem avalia (idem, 2000, p. 472).

A confusão para o uso equivocado do termo autoetnografia, de acordo com os autores, deve-se à necessidade de uma compreensão mais ampla dos múltiplos conceitos atribuídos às pesquisas etnográficas e mostram a indeterminação ou possível imperfeição da sua linguagem e de seus conceitos.

Ressalto, nessa perspectiva, que o processo de escrita autoetnográfica pode envolver muitas fases. Adams, Ellis e Jones (2015) mostram algumas sugestões que podem englobar a escrita de um projeto autoetnográfico; uma delas é a de que o/a autor/a pode determinar um horário do dia para a escrita, priorizando esse processo como as outras tarefas da vida. Outra possibilidade é juntar e selecionar textos, fotos, documentos, tudo que envolve o assunto que se pretende abordar, ou, ainda, fazer anotações de cada passagem que chamar a atenção, escrever quais são os sentimentos que esses documentos ou textos despertam. Necessário se faz, pois, reler, reescrever, fazer rascunhos do seu possível texto e começar a escrevê-lo. Os autores lembram que os resgates desses momentos importantes pode emergir de “uma ideia teórica; uma experiência repetitiva ou uma forma de descrever essa experiência; um personagem, um objeto, um sentimento, um espaço ou um lugar recorrente”¹³ (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 72-73, tradução minha) pode servir como o início de um projeto autoetnográfico.

Ademais a produção de textos alternativos como poemas, poesias também pode ajudar. E transpor o texto de um gênero para outro é também outra opção viável para um projeto etnográfico. Segundo os/as autores/as, essa mutação de gêneros “convida o escritor a prestar atenção à linguagem, ao ritmo, à batida e ao fôlego, do mesmo modo o texto é tanto uma representação física quanto visual que espelha nossas experiências, imagens e corpos”¹⁴

¹³ “A theoretical idea; a repeated experience or way of describing an experience; a recurring character, object, feeling, space, or place” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 72-73).

¹⁴ “Invites writers to pay attention to language, rhythm, beat, and breath, as well as to how the text is both a physical and visual representation that mirrors out experiences, images, and bodies” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 74-5).

(ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 74-75, tradução minha). Assim, o/a autor/a pode perceber outras nuances que compõem ou podem compor as suas histórias de vida; ele/a pode encontrar o viés mais adequado para o seu texto como um sentimento novo, um lugar não explorado, ou seja, por meio de significados tantos que ainda não foram visualizados.

Nessa intenção, para imergir nesse processo de escrita do *self*, cultura, experiência pessoal e trabalho de campo, Adams, Ellis e Jones (2015) aconselham que se converse com aqueles/as que fazem parte do local a ser estudado, a fim de compartilhar e aprender experiências vividas por outros/as, mas que nos chamem a atenção. Eles/as explicam que essa é uma forma de explorar as nossas experiências e as dos outros. Para tanto, o registro concomitante de todo processo é uma necessidade do/a pesquisador/a. Esses autores esclarecem que esses registros podem ser feitos através de gravações, anotações e também pelo uso da memória guardada dos momentos vividos. Diante disso, na medida em que “gravamos nossas conversas com os outros e anotamos ou trabalhamos para lembrá-las, com o propósito de escrever sobre essas conversas, interações e experiências mais tarde”¹⁵ (idem, 2015, p. 77, tradução minha), o pesquisador pode refletir e analisar as experiências vividas no contexto explorado.

Desse modo, assim que o/a pesquisador/a ou o/a autor/a tiver em mente o assunto, os temas, o gênero, as especificidades que irão compor o enredo do texto, ele/a precisará escolher de que forma a escrita será representada.

De acordo com Adams, Ellis e Jones (2015), os/as autores/as podem optar por quatro possibilidades de representação autoetnográficas, oriundas das artes visuais, a saber: realismo, impressionismo, expressionismo e conceitualismo. A perspectiva realista está fundada na visão do autoetnógrafo e também na visão dos participantes da pesquisa que se utilizam da experiência pessoal para descrever e entender a experiência cultural da forma mais complexa possível. Adams, Ellis e Jones (2015) explicam que autoetnógrafos realistas fazem uso da terceira pessoa, com frequência, mas também incluem a primeira pessoa, como a voz do narrador, de forma que haja uma tentativa de aproximação da realidade estudada. Essas autoetnografias enfatizam as histórias e também as análises dessas histórias. Segundo esses/as autores/as, os textos realistas podem ser:

- *Relatos de pesquisa e entrevistas reflexivas*, nas quais a experiência do/a pesquisador/a é utilizada para complementar, estender e/ou contextualizar o trabalho de campo, entrevistas e análises.

¹⁵ “As we record our conversations with others and take notes on or work to remember them with the purpose of then writing about these conversations, interactions, and experiences at a later time.” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 77).

- *Autoetnografia analítica*, na qual o pesquisador se reconhece como um membro de uma comunidade de pesquisa, reflete sobre a experiência da pesquisa no contexto do trabalho de campo e descreve as contribuições teóricas da pesquisa em momentos distintos e separados da narrativa.
- *Etnodramas*, que usam as técnicas e as habilidades de escrever roteiros e de encenações para criar uma performance viva das experiências dos participantes em diálogo com as interpretações do pesquisador sobre essas experiências.
- *Narrativas em camadas*, que fazem justaposições de fragmentos das experiências, memórias, introspecção, pesquisa, teoria e outros textos. As narrativas em camadas refletem e refratam a relação entre a experiência pessoal/cultural e as interpretações/análises (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 85, tradução minha)¹⁶.

A escrita impressionista, segundo Adams, Ellis e Jones (2015), pretende fazer que o/a leitor/a tenha uma visão (impressão) geral da experiência, ao focar os assuntos do dia a dia, destacando como as epifanias afetam e, de certa forma, provocam mudanças na vida dos/as autores/as/pesquisadores/as. Esses autores explicam que, enquanto os artistas impressionistas criam luz e movimentos por intermédio do uso de técnicas de coloração, os autoetnógrafos fazem uso da linguagem, como o silêncio, o ritmo para dar sentido às experiências vividas nos contextos de pesquisa. Por meio desse viés, os leitores conseguem ter uma noção do contexto dos espaços físicos, cheiros, sabores, paisagens, a movimentação do lugar que englobam os contextos culturais das experiências mais diversas possíveis. No que diz respeito à história e à interpretação, elas se interligam, ao passo que as impressões são mostradas. As formas de representação autoetnográficas impressionistas variam em:

- *Narrativas temporais, sensoriais e físicas*, que exploram as experiências pessoais/culturais através das lentes do tempo, dos sentidos e do corpo físico. Esses textos pretendem fazer com que os/as leitores/as mergulhem nos sentidos, nos sons, nos cheiros e nas texturas das experiências descritas na narrativa.
- *Narrativas de espaço e local*, que mostram como os espaços e os lugares inculcem, informam e moldam nossas identidades e experiências. Tais narrativas focam nas impressões que esses espaços e locais provocam no/a autoetnógrafo/a e no/a leitor/a.

¹⁶ “Research reports and reflexive interviews, in which the researcher's experiences are used to complement, extend, and/or contextualize fieldwork, interviews, and analysis.

Analytic autoethnography, in which a researcher acknowledges membership in a research community, reflects on research experience in the context of fieldwork, and describes the theoretical contributions of research in distinct and separate moments of the narrative.

Ethnodramas, which use the techniques and craft of scriptwriting and staging to create a live performance of participants' experiences in conversation with the researcher's interpretations of those experiences.

Layered accounts, which juxtapose fragments of experience, memories, introspection, research, theory, and other texts. Layered accounts reflect and refract the relationship between personal/cultural experience and interpretation/analysis.” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 85).

- *Entrevistas interativas*, nas quais duas ou mais pessoas juntam-se para compartilhar histórias sobre experiências, culturas e epifanias com o objetivo de fornecer uma visão impressionista e variada das experiências, culturas e epifanias. As entrevistas interativas permitem que todos/as participantes, no processo da entrevista, participem de forma significativa do momento, com pouca ou nenhuma distinção entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a.
- *Narrativas co-construídas e autoetnografias colaborativas*, nas quais as histórias são contadas por múltiplos narradores que giram em torno de uma experiência, questão social ou epifania em comum; estas histórias apresentam múltiplas perspectivas sobre a experiência, questão ou epifania, bem como oferecem respostas das histórias que estão sendo contadas sem separar história e análise¹⁷ (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 86-87, tradução minha).

Como uma forma de oposição ao realismo, cujo objetivo é aproximar-se da realidade, o expressionismo distorce imagens e representação, com o intuito de mostrar sentimentos e emoções em conflito. De modo análogo, na escrita autoetnográfica, com base no realismo, o/a autor/a/pesquisador/a parte das experiências pessoais; e, na escrita expressionista, suas emoções e sentimentos internos das mais variadas formas são o foco da discussão. Essa última forma de escrita possibilita o relato das questões internas para se intersectar com as questões sociais e culturais. É um movimento de dentro para fora, e, por conta disso, em sua maioria, são textos escritos em primeira pessoa. Adams, Ellis e Jones (2015, p. 87) argumentam que esses textos

nos levam para dentro da perspectiva do/a narrador/a no processo de pesquisa, para as histórias vividas, e para as interações e relações do/a narrador/a com os/as outros/as, do mesmo modo como a história e quem conta a história estão/são situados, produzidos, modificados pelas crenças e práticas culturais.

¹⁷ “Temporal, sensory, and physical accounts, which explore personal/cultural experiences through the lenses of time, the senses, and physical body. These texts seek to immerse readers in the sights, sounds, smells, and textures of the experience related in the account.

Narratives of space and place, which show how spaces and places infuse, inform, and shape our identities and experiences. These narratives focus on the impressions that these spaces and places make on the autoethnographer and on the reader.

Interactive interviews, in which two or more people come together to share stories about experiences, cultures, and epiphanies with the goal of providing a nuanced and impressionistic view of these experiences, cultures, and epiphanies. Interactive interviews allow all participants in the interview process to participate meaningfully in the interview, with little, if any, distinction between interviewer and interviewee.

Co-constructed narratives and collaborative autoethnographies, which are stories told by multiple narrators that pivot around a common experience, social issue, or epiphany; these stories present multiple perspectives on the experience, issue, or epiphany, as well as offer impressions of the responses to the stories being told without separating story and analysis” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 86-87).

Nesse sentido, o/a pesquisador/a pode mostrar suas identidades, bem como seus conflitos internos, alegrias, tristezas, dores, fraquezas, epifanias que poderão fazer que os/as leitores/as se envolvam emocionalmente com as pesquisas. Com esse entendimento, ressalto que as possibilidades de representação autoetnográficas por meio do viés expressionista são:

- *Narrativas de pesquisas confessionais*, que focam nas experiências específicas do/a pesquisador/a no trabalho de campo e [de] como ele ou ela muda como resultado desse trabalho de campo.
- Testemunhos colaborativos, que envolve concentrar-se nas experiências específicas do/a pesquisador/a, de forma humana, com o objetivo maior de desenvolver e sustentar relações de compromisso com os/as participantes.
- *Interpretações emocionais*, nos quais as vidas emocionais e as jornadas do/a pesquisador/a e dos/as participantes formam o cerne e o tom da narrativa.
- *Textos devocionais*, que prestam homenagens a outros/as, identidades, cuidados e/ou criação e sustentação de comunidades espirituais. Os textos devocionais projetam o subjetivo, o amor e as relações carregadas entre os *selves* e os outros¹⁸ (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 88, tradução minha).

O movimento artístico conceitual objetivou o questionamento das ideias tomadas como verdades sobre as artes, criando novos conceitos, possibilidades e olhares para as artes. De forma similar, na escrita conceitual, o/a autor/a/pesquisador/a intensifica a busca pelo questionamento dos propósitos e papéis da pesquisa, bem como os padrões de escrita previstos, ao passo que possibilita que outros aspectos sejam incorporados na pesquisa. Nesse contexto, os textos autoetnográficos abrem espaço para a participação do público, na medida em que favorecem leituras colaborativas. Entre as mais variadas formas de representação autoetnográficas conceituais, Adams, Ellis e Jones, (2015, p. 89, tradução minha)¹⁹ destacam:

¹⁸ Confessional research accounts, which focus on the researcher's particular experiences of fieldwork and how he or she changes as a result of doing fieldwork.

Collaborative witnessing, which involves focusing compassionately on participants' experiences with the goal of developing and sustaining deep and committed relationships with research partners.

Emotional renderings, in which emotional lives and journeys of the researcher and participants form the crux and mood of the narrative.

Devotional texts that pay tribute to others, identities, caregiving and/or the creation and sustenance of spiritual communities. Devotional texts chart the subjective, loving, and charged relationships among selves and others (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 88).

¹⁹ *Performative writing*, in which the writing itself approximates - performs- the experience(s) and culture(s) being discussed. Performative writing is "writing as doing", rather than "writing as meaning". In performative autoethnographies, the idea, concept, experience and/or culture under consideration guides the form structure of the work.

Insider texts, in which members of marginalized and subordinated groups create representations that illuminate the workings and abuses of power in culture, research, and representation, and that work to correct the inaccuracies and harms of previous research.

Critical autoethnographies, which foreground overt critiques of cultural identities, experiences, practices, and cultural systems, as well as address instances of unfairness or injustice. Critical autoethnographies foreground a writer's standpoint and make this standpoint accessible, transparent, and vulnerable to judgement and evaluation.

- *Escrita performática*, na qual a escrita em si aproxima-se – representa – da/s experiência/s e cultura/s que estão sendo discutidas. A escrita performática significa “escrever é fazer” em vez de “escrever é significar”. Nas autoetnografias performáticas, a ideia, o conceito, a experiência e/ou a cultura, que estão em consideração, guiam a estrutura do trabalho.
- *Textos informadores*, nos quais os membros de grupos marginalizados ou subordinados criam representações que iluminam os trabalhos e os abusos de poder na cultura, na pesquisa e na representação e que trabalham para corrigir as imprecisões e danos de uma pesquisa anterior.
- *Autoetnografias críticas*, que têm como base críticas diretas às identidades, experiências e práticas culturais e sistemas culturais, como também visam aos problemas de desrespeito e injustiça. As autoetnografias críticas tomam o ponto de vista do/a escritor/a e fazem que esse ponto de vista seja acessível, transparente e vulnerável a julgamentos e avaliação.
- *Autoetnografias comunitárias*, nas quais os pesquisadores colaboram com os membros das comunidades para investigar e responder a uma questão específica e, frequentemente, opressiva.

Dentre tantas possibilidades de desenvolvimento de um estudo autoetnográfico, fica a critério do/a autor/a/pesquisador/a escolher qual forma de representação melhor adéqua-se as suas prioridades e necessidades. No meu caso, escolhi a perspectiva expressionista, porque me permitiu que os conflitos internos, emoções e sentimentos fossem trazidos para a discussão. Eu acredito que o meu estudo se configura como *Confessional research accounts* visto que, de acordo com Adams, Jones e Ellis (2015), tal viés pressupõe a narração e a descrição de uma pesquisa de campo, mostrando as interferências desse campo na vida do/a pesquisador/a. Os autores destacam que esse tipo de autoetnografia se “focaliza na experiência pessoal do trabalho de campo do pesquisador/a e [mostra] como ele ou ela muda como resultado desse trabalho” (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 88, tradução minha)²⁰. Mesmo não sendo o foco da autoetnografia definir-se ou se rotular, eu senti a necessidade de detalhar o percurso escolhido para a minha pesquisa. Isso se deve ao fato de, como pesquisadora, ter trabalhado com pesquisa-ação, na graduação e no mestrado; com esse entendimento, eu me dou conta de que ainda estou em caixinhas metodológicas por conta da formação acadêmica pela qual passei. A autoetnografia reflexiva

documenta os modos como um pesquisador muda como resultado de fazer uma pesquisa de campo. Autoetnografias reflexivas/narrativas existem em um contínuo, variando desde o início da pesquisa da biografia do etnógrafo,

Community autoethnographies, in which researchers collaborate with community members to investigate and respond to a particular, often oppressive, issue (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p. 89).

²⁰ [...] focus on the researcher's particular experiences of fieldwork and how he or she changes as a result of doing fieldwork. (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, p. 88).

até o estudo etnográfico da vida dele ou dela enquanto membros culturais, até as memórias etnográficas (ELLIS, 2004, p. 50) ou “contos confessionais” (VAN MAANEN, 1988) onde o campo de trabalho do etnógrafo se torna o foco da investigação (ELLIS, 2004; ELLIS; ADAMS; BOCHENER, 2010, p. 6).

No caso do meu estudo, o foco de investigação é a minha sala de aula. Conforme eu narro e interpreto as minhas práticas e escolhas de sala de aula e como os dizeres dos meus alunos e das minhas alunas interferem nesse processo de autoformação, eu também teorizo, investigo e interpreto o meu *self*, inserido nesse contexto cultural que é a sala de aula de língua inglesa.

No que diz respeito ao meu processo de escrita, passei por quase todas as etapas elencadas. Primeiro, tive que organizar todos os arquivos dentro de uma pasta no computador e em uma pasta física para guardar todos os documentos. Eram diários, gravações, questionários, fotos, trabalhos escritos, atividades fora e dentro da sala de aula e muitas, muitas anotações.

Assim que organizei todo esse material, comecei a recorrer aos diários e a perceber quais eram as questões que mais me tocavam emocionalmente, no sentido da investigação, a saber: quais as minhas dificuldades de planejar, executar as aulas; quais foram os meus incômodos e sentimentos; quais foram as alegrias; e quais foram as respostas dos/as participantes. Mais importante do que investigar quais foram esses fatos, eu me perguntava: “por que eu senti isso? O que isso tem a ver com a minha prática? E qual fundamentação teórica ou não pode estar me afetando?”

Com essas perguntas em mente, eu não comecei a escrita, porque eu ainda não sabia como organizar o próprio texto. Eu queria escrever sem capítulos como se o meu texto fosse um romance. Não consegui. Tentei, tentei e não começava. Então, recuei e iniciei a escrita da forma padrão que o programa exige e, aos poucos, fui inserindo minha história com o Ensino Médio e contando minha experiência com a turma estudada.

Com o decorrer da escrita e por ter coletado muitos dados, eu tive que encarar o desafio de como organizá-los para iniciar a interpretação. Fiquei perdida, não sabia por onde começar. Escrevi dois poemas²¹ que tentavam descrever como eu me sentia com relação à pesquisa e à visão do meu *self*. Não tive coragem de inseri-los no meu texto, no entanto, eles me ajudaram a mergulhar nas minhas inquietações, pois elas pareciam mais claras quando eu as sintetizei em forma de poema.

²¹Apêndice C.

Tendo que iniciar a minha interpretação, comecei a buscar quais assuntos haviam em comum e comecei a perceber algumas similaridades. Por isso, na seção de análise dos dados, eu apresento a interpretação do meu percurso, porque é através dela que eu mostro como me senti e quais foram as minhas lacunas e reflexões. Outra grande contribuição para tal análise foram os discursos dos/as meus/minhas alunos/as que me fizeram repensar a minha prática docente. O processo de tematização passou por teorizar, interpretar, criticar e refletir sobre a minha prática, pois ele proporcionou um aprofundamento na visão dos temas, possibilitando-me compreender melhor as vivências em sala de aula.

Ressalto que escolher estudar sobre si mesmo tem sido uma tarefa desafiadora, mas essa escolha teve um motivo. Reitero que pesquisadores/as autoetnográficos/as podem ter interesses muito distintos. O porquê de fazer uma pesquisa tão voltada para questões pessoais tem fatores também muito pessoais. E é em razão disso que explico, na sequência, o conceito de epifania, tendo em vista que ela pode ser a razão ou o motivo de um/a pesquisador/a fazer um trabalho autoetnográfico.

2.2 Diferença entre autoetnografia e outras pesquisas

Para expandir a discussão sobre o que eu entendo por autoetnografia, eu apresento algumas distinções entre a autoetnografia e as pesquisas etnográficas mais tradicionais, destacadas por Anderson e Glass-Coffin (2013) e as diferenças entre autoetnografia e as pesquisas que utilizam a escrita pessoal, apresentadas por Adams, Ellis e Jones (2013). Em seguida, faço algumas considerações de acordo com a minha leitura sobre autoetnografia.

É consenso entre os/as autoetnógrafos/as que a autoetnografia faz o uso da experiência pessoal para examinar ou criticar uma experiência cultural (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013, p. 22). Com esse entendimento, trato inicialmente das distinções entre a autoetnografia e as demais pesquisas etnográficas, destacadas por Anderson e Glass-Coffin (2013). Os autores ressaltam cinco diferenças que para eles podem representar o espírito e o *ethos* da investigação autoetnográfica, a saber: a visibilidade do *self*, a reflexividade de forma intensa, o engajamento, a vulnerabilidade e a rejeição de uma conclusão.

A primeira distinção é a *visibilidade do self*. Isso se destaca nas pesquisas *autoetnográficas* por enfatizar dilemas muito pessoais, como embates ao “sair do armário”, abusos sexuais, diagnóstico de doenças incuráveis, o que mostra como as pessoas vivem, destacando suas dificuldades e, obviamente, fazendo que elas fiquem vulneráveis a comentários e críticas.

Quando Hayano descreveu a autoetnografia como um método de pesquisa, ele justificou que o diferencial seria o fato de o/a pesquisador/a fazer parte do contexto social da pesquisa. Isso promoveria um olhar diferencial de alguém que está envolvido naquele mundo. Anderson e Glass-Coffin (2013) explicam que, com a ênfase para a reflexividade promovida durante os anos 1980 e 1990, a visibilidade do ser tornou-se o aspecto mais importante das investigações autoetnográficas. Tal princípio está extremamente ligado à segunda característica da autoetnografia, que é a *forte reflexividade*.

Para esses autores, a reflexividade está relacionada à influência dos contextos para o/a pesquisador/a e os/as participantes; fato este que mostra que o/a pesquisador/a tem consciência mais clara da relação de reciprocidade entre ele/a e outros/as que fazem parte do estudo. Aliado a isso, a reflexividade abrange a descrição e a reflexão sobre o *self* em períodos de tempo distintos na vida das pessoas.

De acordo com Anderson e Glass-Coffin (2013, p. 73, tradução minha), em cada caso específico,

o pesquisador se empenha conscientemente a problematizar a acepção do ser (*self*) e dos outros como definitivo, procurando, em vez disso uma compreensão de forma mais rica da natureza fragmentada, temporal e contextualmente mutável dos eus (*selves*) e dos relacionamentos²².

Nessa perspectiva, creio que a *reflexividade* é uma oportunidade de enxergar o meu ser e o dos/as outros/as participantes da pesquisa, a partir de uma visão mais ampla que contemple as múltiplas identidades/alteridades, os contextos que nos inserimos, bem como suas interferências.

No que diz respeito ao *engajamento*, o autor e a autora explicam que, enquanto as pesquisas tradicionais visam ao distanciamento do/a pesquisador/a, bem como à objetividade dos estudos, a autoetnografia objetiva o envolvimento com os/as participantes de pesquisa e com seus contextos. Assim, o/a pesquisador/a pode ter uma compreensão maior do ambiente de investigação, já que fazer parte desse contexto lhe proporciona um olhar mais amplo do objeto em estudo. O engajamento também proporciona o compromisso com as opiniões e vontades dos/as participantes e o respeito a elas, o que, na visão de Anderson e Glass-Coffin (2013), promove a democratização do conhecimento e do poder.

A *vulnerabilidade* também é uma característica dos estudos autoetnográficos, em razão de nossas pesquisas partirem das epifanias, às vezes, mais internas, mais difíceis de se

²² “The researcher seeks to self-consciously problematize a definitive sense of self and others, pursuing instead a richer understanding of the fragmented, temporally and contextually shifting nature of selves and relationships.” (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2013, p. 73).

lidar, as quais mostram nossas fragilidades. Ao apresentar as pessoas como são, como vivem, mostrando suas dores reais e pessoais, e tendo em mente que não se vive sozinho, essa exposição de si pode prejudicar outrem ou não agradar aos outros que fazem parte das nossas vidas. Nesse sentido, vale ressaltar que o trabalho do/a autoetnógrafo/a é uma tarefa complexa que pressupõe muita responsabilidade.

A última característica associada à autoetnografia é a *rejeição de uma conclusão*, de um ponto final, de um fechamento como se fosse uma verdade absoluta. Anderson e Glass-Coffin afirmam que isso se deve ao fato de as pesquisas serem marcadas temporalmente e contextualmente, justamente por compreenderem que "a vida social, as identidades, e as relações são fluidas, não são estáticas"²³ (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2013, p. 78, tradução minha), inviabilizando um fechamento definitivo. Dessa forma, não há possibilidade de previsão do futuro, uma vez que o ser na sociedade é "relacional e processual, escrito de forma mutável em um momento que se abre para um futuro de possibilidades panorâmicas, mas que não são ilimitadas"²⁴ (ibidem, p. 78, tradução minha). Tomo essas características como intrínsecas à autoetnografia e também como complementares, pois, ao me engajar com a pesquisa, mostrando os problemas e as alegrias da minha prática docente, eu demonstro meu engajamento, minha vulnerabilidade e o meu ser, de modo a ficar passível de críticas a partir da visão do outro. Dessa forma, é impossível predizer qual será a opinião dos/as leitores/as. Continuo, então, a pontuar as diferenças entre a autoetnografia.

Em se falando de distinção, ainda, é necessário afirmar que a autoetnografia também gira em torno das pesquisas que envolvem as narrações e as histórias de vida. Importante se faz registrar, nesse sentido, que nem todas as escritas pessoais são autoetnografias e, por isso, julgo importante salientar suas distinções. De acordo com Adams, Ellis e Jones (2013), a autoetnografia se diferencia das pesquisas que envolvem a escrita pessoal devido a quatro fatores principais, a saber:

1. Comentar e refletir as práticas culturais;
2. Contribuir para as pesquisas existentes;
3. Criar uma relação de reciprocidade com o público para viabilizar respostas;

²³ "Social life, identities, and relationships are fluid, no static" (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2013, p. 78).

²⁴ "Relational and processual, mutably written in a moment that opens onto a panoramic, albeit no unlimited, future of possibilities" (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2013, p. 78).

4. Reconhecer a vulnerabilidade.²⁵

No que diz respeito ao primeiro fator, Adams, Ellis e Jones (2013) explicam que alguns autoetnógrafos distinguem a autoetnografia da autobiografia e das narrativas pessoais pelo fato de, na autoetnografia, o autor fazer uma reflexão da epifania – experiência vivida – com fenômenos culturais. Há, no entanto, outros autores que pontuam a diferença no fato de a autoetnografia trazer múltiplas questões como os dados dos sujeitos envolvidos nas epifanias. Em contrapartida, a autobiografia e a narrativa pessoal trazem apenas uma única perspectiva. Embora reconheçam que a autoetnografia demonstra uma consciência social e do *self* maior que os outros trabalhos, Adams, Ellis e Jones (2013, p. 23) ressaltam que a intenção de descrever a experiência cultural é o diferencial.

No que se refere ao segundo fator, os textos autoetnográficos contribuem para a discussão acadêmica, pois, apesar de ter uma linguagem acessível, são trabalhos científicos, e, assim, objetivam atingir o grande público e também o público especializado. Eles trazem discussões de pesquisas passadas, tentando contribuir para a ampliação dessas teorias.

O terceiro fator, para os/as autores/as, trata do fato de a autoetnografia entender que os/as participantes de pesquisa são vulneráveis por natureza e, quando escrevem, sabem que, com a exposição de suas vidas, podem ocorrer críticas e julgamentos. Por isso, escolhem o que dizer e como dizer, sabendo que estarão em constante exposição.

O quarto fator, tido como condição importante para os autoetnógrafos, na visão dos/as autores/as, é a busca por uma resposta dos/as leitores/as, o que mostra a responsabilidade e o respeito que esse tipo de pesquisa almeja. O/A leitor/a, nesse caso, também pode contribuir com a conversa. A autoetnografia objetiva, nesse sentido, a reciprocidade em seus textos ao tentar envolver os/as leitores/as, ao utilizar poemas, poesias e performances.

Saliento que esses motivos são relevantes para a autoetnografia; no entanto, acredito haver mais diferenças que podem ser características da autoetnografia. Por exemplo, quando se fala em biografia, pressupõe-se um resgate linear de uma história de vida, enquanto que na autoetnografia pode não haver linearidade. A narração autoetnográfica pode ser entrecruzada pelas incursões que a memória das histórias de vida, das emoções e dos sentimentos permite

²⁵ “Comment on/Critique cultural and cultural practices; Making contributions to existing research; Creating a reciprocal relationship with audiences in order to compel a response; Embracing vulnerability with purpose” (ADAMS; ELLIS; JONES, 2013).

resgatar. Por isso, pode haver um mergulho no tempo que possibilita a intersecção de passado e presente, difíceis de distinção.

Nesse entendimento, eu corroboro a opinião de Pelias (2013) que afirma que as pesquisas narrativas, as autobiográficas, os testemunhos, as pesquisas de memórias, os ensaios pessoais podem se tornar autoetnografias, desde que se entreguem ao estudo do ser, de modo a aprofundar e ampliar esse olhar para questões culturais, situacionais e contextuais. Nesse sentido, ao descrever sua prática, Pelias (2013, p. 387, tradução minha)²⁶ enfatiza:

Ao escrever o pessoal, eu quero oferecer um relato detalhado da minha experiência humana, despido de pretensão e equívoco. Eu me empenho para fazer uma apresentação aberta e crua ao passo que me lembro de fragmentos nas narrativas. Eu luto, brigando com memórias, imagens, e visões do passado, esperando que elas se unam, tornem-se um cenário para a minha consideração e dos outros. Eu procuro revelar o humano na humanidade, para mostrar como uma vida humana pode ou não encontrar ressonância com outras.

Sendo assim, o processo da escrita autoetnográfica requer uma entrega para as emoções e para o olhar para si mesmo, para as dificuldades de cada um/a, sem máscaras, retomando pontos de um passado que ainda pode estar presente. Isso se configura como um emaranhado de sensações, cheiros, sabores, toques que podem nos levar para outros lugares, como nossa infância, adolescência ou o convívio com pessoas que marcaram nossas vidas.

A autoetnografia, nesse sentido, visa mostrar aos/às pesquisadores/as como seres que sofrem as influências dos seus objetos de pesquisa e do mundo a sua volta não só os analisam, de modo separado, distante. Dessa forma, quando eu faço pesquisa com a minha sala de aula, eu não represento apenas a professora Selma, mas todas as identidades a mim associadas: mulher, feminista, professora, filha, mãe, dona de casa, dentre tantas outras. Essas representações de quem eu sou contribuem para a constituição da minha pesquisa, visto que perpassam meus dizeres, atos e ações. Diante disso, na autoetnografia, o/a pesquisador/a que faz parte do campo de pesquisa representa uma identidade cultural (ADAMS; ELLIS, 2014, p. 266).

²⁶ “Writing the personal, I want to offer a detailed account of my human experience, stripped of pretense and equivocation. I strive for an open and raw presentation as I turn remembered fragments into narratives. I struggle, wrestling with memories, images, and glimpses of the past, hoping that they may come together, become momentarily set for my own and others' consideration. I seek to reveal the human others.” (PELIAS, 2013, p. 387).

Para melhor exemplificar o estudo que escolhi, eu resumo, na nuvem de palavras seguinte, a partir da leitura de Anderson e Glass-Cofin e de Adams, Ellis e Jones (2013), como eu vejo a autoetnografia e as outras pesquisas que fazem uso da escrita pessoal.

Figura 1 – Nuvem de palavras da Autoetnografia



Fonte: Autora, 2018.

Ressalto que, mesmo não sendo o objetivo da pesquisa autoetnográfica distinguir-se desses outros estudos elencados na nuvem, com regras e prescrições predeterminadas, acho necessário buscar essas distinções, pois há uma grande confusão em torno da metodologia empregada. Além disso, ela se destaca por trazer uma escrita reflexiva do ser, a partir de questões teóricas entrelaçadas a questões culturais, o que, como pesquisador/a, me possibilita escolher qual caminho irei seguir.

Nessa perspectiva, na nuvem de palavras, eu destaco a autoetnografia no centro, para mostrar que, a depender das características – escritas na cor verde ao redor desse termo –, a pesquisa poderá, ou não, ser classificada como um estudo autoetnográfico. Por exemplo, em uma pesquisa bibliográfica, pode haver a narrativa da experiência pessoal, mas não é garantia que faça uma reflexão profunda dessas experiências, não se caracterizando, assim, como autoetnografia. A pesquisa narrativa, também, pode mostrar a vulnerabilidade dos participantes, mas talvez possa não explorar as epifanias, bem como os sentimentos relacionados a essas epifanias, o que a distingue da autoetnografia.

Diante disso, entendo que a autoetnografia pode englobar a narração, o ensaio, as memórias, os testemunhos e as biografias, mas essas características precisam estar em

consonância com os outros pressupostos (de visibilidade do ser, de reflexão profunda, da experiência pessoal, de engajamento, de práticas sociais, de vulnerabilidade, de relações éticas, de epifanias e de rejeição de uma conclusão), para se designar uma autoetnografia. Tais pressupostos poderão dizer que fator/es será/ão determinante/s para se considerar ou não uma pesquisa autoetnográfica.

Espero ter deixado claro quais os propósitos do tipo de pesquisa que escolhi para balizar meu trabalho e como ele pode ser conduzido. Descrevo agora as rupturas promovidas pela autoetnografia que eu considero marcantes para este estudo.

2.2.1 Autoetnografia repensa formas tradicionais de se fazer pesquisa

Os estudos autoetnográficos, a meu ver, podem romper com alguns padrões da ciência moderna que Souza Santos (1997) descreve, ao propor novos parâmetros e repensar como fazemos pesquisas atualmente. Isso se observa, principalmente, na área das ciências humanas, na qual os sujeitos estão envolvidos emocional e fisicamente com os trabalhos, ao se levar em conta suas identidades e suas histórias de vida. Como apontado, anteriormente, acredito haver semelhanças entre essa abordagem metodológica e a área na qual atuo. Ellis (2013, p. 10) acrescenta que a autoetnografia não é uma simples forma de conhecer o mundo, ela se tornou uma forma de ser/estar no mundo, visto que o/a pesquisador/a assume uma postura crítica de escrita e análise de suas incessantes vivências.

Acrescido a isso, Adams, Bochner e Ellis (2011) argumentam que pressupor que não há espaço para a subjetividade na pesquisa é uma questão insustentável, haja vista que o que ocorre nas pesquisas é o envolvimento dos pesquisadores em todas as etapas da sua execução. Quem escolhe onde fazer a pesquisa, por que pesquisar, como pesquisar, quais instrumentos vai utilizar, qual é a teoria, como proceder é o pesquisador responsável; suas escolhas remetem a interesses ou escolhas pessoais. O processo de pesquisa é subjetivo por si só, apesar de, por conta do positivismo e da necessidade de adequação a um perfil imaginário, muitos/as pesquisadores/as não reconhecem esse fato.

Compreendo, nesse sentido, que a motivação de uma pesquisa autoetnográfica pode partir de um momento especial na vida do/a pesquisador/a, o que é representado pelas epifanias. Elas, na maioria das vezes, surgem em decorrência de problemas emocionais, sentimentais mal resolvidos, momentos que promovem uma mudança na vida do/a pesquisador/a, e afetam a vida e, conseqüentemente, as práticas sociais das quais cada sujeito faz parte.

Diante dessa discussão, eu trago a descrição de autoetnografia de Bochner (2013) para exemplificar meu pensamento:

a autoetnografia é uma expressão do desejo de tornar a pesquisa científica social em uma prática não alienante, na qual eu (como pesquisador) não preciso suprimir a minha própria subjetividade, onde eu possa me tornar mais conectado com as expressões subjetivas sentidas pelos outros, onde eu sou livre para refletir as consequências do meu trabalho, não apenas pelos outros, mas também por mim mesmo, e onde todas partes do meu ser – emocional, espiritual, intelectual, corpórea, e moral – podem ter voz e ser integradas ao meu trabalho (BOCHNER, 2013, p. 53, tradução minha).²⁷

A fala de Bochner (2013) mostra o porquê de fazer autoetnografia. Ele chama a atenção para o fato de que o pesquisador não precisa deixar de lado as questões subjetivas, e ainda reconhece que fatores emocionais podem integrar a pesquisa. Além disso, ao dizer que a autoetnografia é um desejo de tornar as ciências sociais uma prática não alienante, indiretamente, o teórico faz sua crítica aos trabalhos das ciências sociais que seguem padrões ditados pelo positivismo e pelo estruturalismo e que deixam de enfatizar os sujeitos envolvidos nas pesquisas.

Dito isso, eu passo a descrever um pouco mais sobre quem são os/as participantes da minha pesquisa, como as aulas foram conduzidas, bem como o local onde e como a pesquisa foi realizada.

2.3 A turma

Como as demais turmas do Ensino Médio, do *Campus* Satuba, a turma da qual eu narro minhas vivências era composta por 32 estudantes, sendo 16 meninas e 16 meninos. Era uma turma do 1º ano do Ensino Médio. As idades variavam entre 14 e 18 anos; os discentes eram provenientes de Maceió e cidades circunvizinhas.

Um fato marcante registrado, desde o início das aulas, foi que, além do interesse por temas considerados corriqueiros, como músicas, esportes, filmes, havia um interesse por assuntos mais formais, como experimentos científicos, história da língua inglesa e

²⁷ “[...] autoethnography is an expression of the desire to turn social science inquiry into a non-alienating practice, one in which I (as a researcher) do not need to suppress my own subjectivity, where I can become more attuned to the subjectively felt experiences of others, where I am free to reflect on the consequences of my work, not only for others but also for myself, and where all parts of myself - emotional, spiritual, intellectual, embodied, and moral - can be voiced and integrated in my work” (BOCHNER, 2013, p. 53).

matemática. Essas informações mais pessoais dos/as meus/minhas alunos/as eu retirei de um questionário que pedi para eles/as responderem logo no início da coleta dos dados.

Antes dos questionários, logo no primeiro dia de aula, um dos servidores do *Campus* passou na sala perguntando quais turmas gostariam de conhecer a reserva florestal da escola; a turma ficou muito interessada e os estudantes me pediram para ir com eles. Prontamente, aceitei o convite. Fizemos esse passeio pela mata da escola, intitulada Reserva Sambacuim. É um lugar lindo, com árvores centenárias, tão calmo que faz a gente respirar natureza. Havia um caminho dentro da reserva que nos possibilitou atravessá-la até chegarmos em outra parte na qual havia uma área de reflorestamento, e a alguns metros à frente, na continuação da reserva, havia uma nascente de água.

Figura 2- Fotos do passeio pela reserva Sambacuim



Fonte: Autora, 2019.

À medida que caminhávamos, conversávamos, trocávamos ideias e contemplávamos o barulho dos pássaros, do vento nas árvores e das palavras do servidor que nos contava as histórias da reserva. Ele nos dizia os nomes das árvores, para que servia cada planta, quem contribuiu para a manutenção da reserva. Esse momento foi importante para mim, porque comecei a conhecer a personalidade de cada um/a: quem falava mais; quais assuntos gostavam mais; quem era mais tímido/a, porém não menos interessado/a. Eu sentia neles também o interesse por me conhecer, saber quem eu era, como eu iria conduzir as aulas. Eu e a turma fizemos muitas perguntas uns para os outros.

Ademais, além de me conectar com a minha turma, eu também me conectava com o meu contexto de trabalho que, além de ser uma escola como outra qualquer, em termos de estrutura física, possuía uma reserva com fonte de água natural. Eu já trabalhava nesse *Campus* há alguns anos e não sabia desses detalhes. Foi assim que eu comecei o meu trabalho com essa turma, aprendendo que eu ainda tinha muito que aprender sobre o meu local de trabalho, sobre a minha turma, sobre quem eu sou, onde estou e com quem convivo.

Aos poucos, eu senti que havia uma vontade mútua por este trabalho. Eu sempre muito ansiosa para tudo, para conhecer, para descobrir quem eram aqueles participantes, às vezes, via-me antecipando respostas, sugerindo demais. No entanto, aos poucos, fui me controlando até conquistar maior proximidade de contato com eles.

Essas características podem ser também atribuídas à maioria das turmas com que eu tenho contato no IFAL, *Campus* Satuba, mas essa mencionada não foi uma turma qualquer; ela, pelas nossas vivências, mostrou-me que eu poderia mudar minha visão sobre os adolescentes e que tal mudança deveria partir das minhas atitudes. Assim, a participação, o envolvimento nas atividades propostas e a forma como tudo se desenvolveu fizeram-me repensar as atitudes com as minhas turmas.

Trago agora algumas características das personalidades dos/as participantes que percebi ao longo do ano letivo. Ressalto, entretanto, que não trato de habilidades linguísticas, tendo em vista que a turma tinha apenas um nível inicial em inglês; ademais, essa turma era formada por 32 alunos e alunas, e seria bastante desafiador descrever todos e todas. Desta feita, faço o recorte da participação de nove apenas, pelo fato de eles serem citados nesta tese²⁸:

- **Alexandra**

Alexandra, 14 anos, sempre animada, de espírito aventureiro, gostava muito de falar e participava ativamente das aulas; uma pessoa de personalidade intensa e corajosa. Ávida por aprender inglês, sempre que sabia a resposta fazia questão de responder às perguntas. Gostava de expressar e descrever o máximo que podia de tudo que vive/u. Começou um pouco tímida, mas depois foi se soltando. Interessava-se por temas gerais, como jornais, músicas e, na escola, preferia a disciplina de matemática. Para praticar o inglês fora da sala de aula, ouvia músicas e assistia a séries; dizia gostar de ouvir as canções e de tentar memorizá-las.

²⁸ Os nomes aqui apresentados são fictícios para preservar a identidade dos alunos e das alunas/participantes desta pesquisa.

- **Margarete**

Margarete tinha 15 anos. Era meiga, tímida e de sorriso fácil. Falava pouco; no entanto, sempre participava de forma relevante das discussões de sala de aula, sabendo se impor com delicadeza. No seu tempo livre, gostava de estar com a família, de ir à igreja, de andar de *longboard* e de passar o tempo com os amigos. Gostava de estudar inglês extraclasse, ouvindo músicas e lendo frases em inglês.

- **Antônio**

Antônio, de 14 anos, era bem tímido, superestudioso e, por isso, considerado um dos CDF (“cabeça de ferro” ou “crânio de ferro”) da sala, participativo e conhecedor não só das disciplinas escolares, mas também de atualidades, “antenado” com tudo. Gosta de curiosidades históricas, de sociologia e de investigar como esses conhecimentos podem contribuir para mudar o mundo. Participava ativamente das pesquisas sobre os temas das aulas e sempre trazia novas contribuições. Quando ele começava a falar, todos paravam e o escutavam. Nas horas livres, gostava de jogar futebol e de conversar com os amigos sobre a liga dos campeões da Europa. Para praticar o inglês, gostava de ouvir músicas e traduzir frases, além de assistir a documentários.

- **Severino**

Severino, 15 anos, era o mais falador da turma; perguntava sobre tudo. Sempre muito curioso e louco para aprender inglês, não perdia tempo para fazer uma conexão do que vivia com o que aprendia. Nas horas livres, jogava futebol com os amigos, frequentava a igreja ou estudava. Interessado por tudo que dizia respeito aos Estados Unidos. Sonhava em morar lá um dia. O contato com a língua inglesa fora da sala de aula ocorria por meio da música.

- **Carlos**

Carlos, de 18 anos, era tímido, calado e observador. Não tinha uma participação constante nas aulas, mas, sempre que se sentia à vontade, não hesitava em falar. Um aluno regular que não demonstrava muito interesse pela aprendizagem da língua, mas que nunca se

negou a participar das atividades. O que mais gostava de fazer no seu tempo livre era ler e assistir a filmes. Para estudar inglês fora da sala de aula, gostava de ouvir músicas.

- **Ricardo**

Ricardo, 16 anos, era descontraído, adorava redes sociais, sempre antenado com as tecnologias e com o mundo da música internacional. Participava das aulas de forma moderada e adorava envolver-se com as atividades fora da sala de aula. Nas horas vagas, gostava de usar o computador, ler livros e andar de *skate*. O contato com o inglês fora da sala de aula era a partir de filmes, quando fazia pesquisas na internet e quando escutava canções em inglês.

- **Patrícia**

Patrícia, 14 anos, era extrovertida, animada, segura de si, gostava muito de falar e estava sempre entusiasmada para fazer coisas novas. Mostrou muito interesse e participação durante as aulas, principalmente, nas atividades fora da sala de aula. No tempo livre, aproveitava para escutar música, assistir a filmes e dormir (um bocado!). Além da sala de aula, ela tinha contato com o inglês quando ouvia músicas e assistia a filmes.

- **Mirela**

Mirela tinha 15 anos. Era uma menina calma, doce e muito gentil, mas de personalidade forte e decidida. Muito interessada nas aulas de inglês, participava e se envolvia com todas as atividades, e sempre vibrava a cada aprendizado. Nas horas livres, costumava ficar em casa ouvindo músicas e, às vezes, ia ao parque, à praia ou visitar os amigos. Para entrar em contato com a língua inglesa fora da sala de aula, ela gostava de ouvir músicas e assistir a filmes.

- **Oswaldo**

Oswaldo tinha 14 anos. Era um pouco tímido e quieto, porém sempre com um sorriso fácil no rosto. Não era muito de participar das aulas, a não ser que fosse algo que considerasse de extrema importância. Como apreciava o mundo do campo, no seu tempo livre, gostava de

andar a cavalo e adorava pesquisar sobre esse universo. Ouvir músicas em inglês era a forma que utiliza para estudar a língua fora da sala de aula.

2.3.1 A escola

O *Campus* Satuba é o segundo mais antigo entre os *Campi* do IFAL, do estado de Alagoas. Possui 107 anos de existência e está localizado a 6 km de Maceió, na cidade de Satuba. Foi, durante anos, chamado de Escola Agrotécnica Federal de Satuba e ficou conhecida pelo trabalho direcionado à produção e à inovação agrícola.

Em 2008, a escola passou a ser chamada de Instituto Federal de Alagoas, pela lei nº 11.892, que incorporou as escolas agrotécnicas federais à rede dos Institutos Federais. O *Campus* Satuba desenvolve ações concernentes ao ensino, à pesquisa e à extensão. Os cursos ofertados são nos níveis Médio, Tecnológico e Proeja. No Ensino Médio Integrado, são ofertados os cursos de Agropecuária e Agroindústria. No ensino superior, o curso é de Tecnólogo em Laticínios. Os cursos do Proeja são ofertados em nível médio, com formação em Informática e Alimentos.

O *Campus* em questão conta com uma estrutura pessoal enorme, com profissionais de diversas áreas que prestam assistência aos alunos/as, aos servidores e aos professores. A escola conta com o auxílio de duas assistentes sociais, uma psicóloga e um psicólogo, três pedagogas, assistência odontológica, um pequeno setor médico com enfermeiras e um médico clínico geral.

A estrutura física dispõe de salas de aula, biblioteca, sala de desenho, restaurante, laboratório de informática, laboratório de química, quadras de esporte, sala de jogos, além de todo o terreno de 157 hectares, no qual são realizadas as aulas práticas. Há também uma pequena reserva florestal localizada na propriedade da escola, lugar utilizado para a realização de passeios e caminhadas. Além de abranger toda essa infraestrutura, o *Campus* Satuba é o único no Estado que possui uma residência estudantil a qual acomoda meninos durante a semana.

As aulas para o Ensino Médio ocorrem em horário integral, das 7h30 às 12 h e das 13h30 às 17 h, havendo uma tarde livre para as turmas de 3º ano e duas tardes livres para as turmas do 1º e 2º ano. É um *Campus* cheio de memórias e de história; a própria história da cidade de Satuba se confunde com a história do *Campus*. É um local de muita natureza, rodeado por árvores, algumas delas centenárias e remanescentes da Mata Atlântica.

Com esse cenário bucólico e de frescor, finalizo esta seção e passo a descrever sobre como as aulas se deram.

2.3.2 Aulas e material didático

As aulas ocorriam uma vez por semana, sendo duas horas-aula. Antes de iniciar a pesquisa, comecei a trabalhar com o livro didático *Way to GO!*, da editora Ática, escrito por Kátia Tavares, doutora pela PUC/SP, e Claudio Franco, doutor pela UFMG, da editora Ática. Esse livro faz parte da coleção do Plano Nacional do Livro Didático que permaneceu entre os anos de 2015 a 2017. O livro é dividido em oito unidades que tratam dos mais variados temas como estudos e tecnologia, preservação ambiental, viagens pelo Brasil, descobertas e invenções, entre outros.

Cada unidade é dividida em seções e subseções. As seções e subseções estão organizadas a partir dos exercícios de *warming up*, *before reading*, *reading*, *reading for general comprehension*, *reading for detailed comprehension*, *reading for critical thinking*, *vocabulary study*, *language study*, *listening and speaking*, *writing e looking ahead*. As tarefas dessas seções e subseções exploram as mais variadas formas de representação da linguagem: escrita, imagética, artística, por meio de múltiplos gêneros textuais. Além disso, possui as unidades de revisão, projetos de natureza interdisciplinar e glossário. É um livro dinâmico e muito convidativo.

Quando iniciei a pesquisa e comecei a investigar as preferências da turma, passei a não utilizar o livro em todas as aulas, porque eu estava produzindo o material, de acordo com os temas escolhidos. Ao longo do semestre letivo, eu preparei cinco (5) planos²⁹ de aula, que se desdobraram em atividades, fora e dentro da sala de aula, em produções escritas e orais. Foram escolhidos cinco (5) temas, a saber: Noções de amor, Problemas enfrentados por mulheres, Imigração, Preservação ambiental, História da Língua Inglesa.

No meu planejamento, eu levava em consideração as preferências dos alunos e também os pressupostos teóricos das Diretrizes Curriculares Nacionais para língua estrangeira, os quais evidenciam a necessidade de se trabalhar os contextos globais, regionais e locais.

Diante disso, finalizo essa seção, na qual eu detalhei meu referencial metodológico, a turma e o contexto de pesquisa. Na próxima seção, ao passo que descrevo como se deram as

²⁹Ver APÊNDICE D.

minhas aulas, detalho todo o meu percurso e dialogo com o arcabouço teórico que me orientou. Desse modo, trago minhas vivências e as interpreto, mostrando as minhas reflexões teóricas e os desdobramentos da minha prática docente e da resposta dos/as meus/minhas alunos/as.

3 MINHA HISTÓRIA E MINHAS REFLEXÕES

Figura 3 – Tirinhas da Mafalda





As tirinhas de Quino (1993) fazem-me refletir sobre a imposição da existência de um norte (que está acima) e de um sul (que está abaixo), demarcados geograficamente e politicamente, apesar de o planeta ser um globo. Esse fato não possibilitaria uma descrição que determinasse quem está acima ou quem está abaixo, pois, a depender do ponto de vista (do olhar), é que a conclusão será tomada. Como diria Saussure (1990), no *Curso de Linguística Geral*: o ponto de vista cria o objeto. Então, eu indago: o que é norte? E o que é sul? O que determinou que o sul fosse sul e que o norte fosse norte? Como isso se deu, se todos os seres do planeta Terra vivem em um mesmo globo?

Acerca dessa questão, é importante atentar para o fato de que essas tirinhas direcionam o entendimento de que não há Sul nem Norte. O que ocorre, na verdade, é uma autonegação de alguém que se diz estar no Norte e do outro que está no Sul. Para piorar, é atribuída ao Norte a característica de melhor, pois está localizado acima, e é atribuída ao Sul a qualidade de pior, uma vez que está abaixo. Há, inclusive, uma expressão, em português, que significa 'me dá uma orientação' que é expressa como 'me dá um norte'. Sendo assim, não acredito

haver mais uma diferença entre o Norte e o Sul. Sábia Mafalda! Já havia me alertado sobre isso, precisei do doutorado para perceber minha posição no mundo.

Questionamentos como esse têm sido feitos pela teoria decolonial que propõe o giro decolonial. O giro decolonial é uma terminologia desenvolvida por Maldonado-Torres (2005)³⁰ para designar a proposta teórica e política criada por um grupo de pensadores³¹, prioritariamente advindos do hemisfério sul, que propõem a busca por outra episteme para a vida e para a ciência. O grupo Modernidade/Colonialidade, como tem sido chamado, formula seu pensamento a partir do descobrimento das Américas até os dias atuais, apresentando uma crítica às principais teorias políticas e filosóficas de base eurocêntricas. Grosfoguel (2005; 2007), Quijano (2005; 2007) e Mignolo (2005; 2007) defendem que os conhecimentos acadêmicos e as formas de produção desses conhecimentos foram criadas a partir de ideais colonialistas e eurocêntricos, por isso a necessidade da existência de uma alternativa, ou seja, uma outra forma de pensar a sociedade e seus padrões.

Para Ballestrin (2013, p. 105), o giro decolonial “significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. Trata-se também da busca por outras ontologias sobre quem somos, onde vivemos e o que queremos para nosso futuro. Esses teóricos me fizeram questionar a respeito dos modos de vida e os artefatos culturais da nossa sociedade que geralmente seguem preceitos e padrões não estabelecidos por nós, povos de Abya Yala³² (sul-americanos).

Atrelo essa teoria a inúmeras questões da minha vida; por exemplo, reflito o porquê de as nossas bonecas serem loiras e brancas, dos príncipes dos filmes serem loiros e altos, dos perfumes importados serem sempre melhores que os nacionais. Além disso, questiono-me ainda como alguns estereótipos chegaram até as nossas vidas. Acredito que a visão do mundo que eu enxergo pode ser modificada, questionada e ressignificada. Nesse sentido, a teoria decolonial traz uma percepção das relações de alteridade mais peculiares, existentes no meu

³⁰ Em 2005, o autor organizou um evento na universidade de Berkeley que aprofundou a visão da decolonialidade para ser considerado como elemento crucial do projeto do grupo Modernidade/Colonialidade, de acordo com Mignolo (2010).

³¹ O grupo Modernidade/Colonialidade, que propõe o Giro Decolonial, é formado por Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lender, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura Souza Santos e Zulma Palermo.

³² Expressão sinônima de América é utilizada pelos povos originários para “construir um sentimento de unidade e pertencimento” (PORTO-GONÇALVES). Traz um caráter político e epistemológico, pois entende que os povos originários (povos indígenas) nomearam seus territórios, antes da invasão dos europeus. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

ser. Ela é uma teorização que pode explicar como o outro pode ter me influenciado (o meu ser), mesmo de forma velada, escondida nas profundezas do meu inconsciente. Essa teoria pode aclarar, ainda, as consequências desse outro em mim, dessa regência do que a colonização/dominação pode fazer. É o olhar do outro em mim e de como eu vejo a partir da visão do outro. Por isso, a teoria decolonial, ao estar consciente dessas relações de colonialidade, propõe uma ação de enfrentamento a esse outro colonial. Ela traz a proposição de pensar a partir das fronteiras, das ruínas, sugerindo um olhar para si cuidadoso e investigativo na busca por outras visões de si, que possam apontar para nossas regionalidades e tradições, como alternativas ao pensamento eurocêntrico.

Desse modo, como exemplo do que seria uma alternativa ao pensamento eurocêntrico, mesmo que não tenha uma influência direta da teoria decolonial, destaco os movimentos negros em busca de suas ancestralidades³³, nas lutas dos povos originários para terem seus direitos colocados em prática, na batalha feminista por igualdade política, econômica e social e na busca de visibilidade da medicina e sabedoria popular/milenar que tem cuidado dos que não têm acesso à medicina convencional. Esses movimentos, a meu ver, são formados por epistemologias outras que não têm bases eurocêntricas e, portanto, podem ser compreendidos como formas de resistência.

Diante disso, lanço questionamentos sobre o ensino de língua inglesa como língua adicional, que é minha área de atuação. Por exemplo, o material didático é organizado rigorosamente – majoritariamente nos cursos de idiomas –, com base nos padrões provenientes das grandes editoras internacionais, tais como Oxford ou Cambridge.

Assim, acredito que, se eu compreendo como fui direcionada a valorizar o que vem de fora, em detrimento do que é local, eu posso entender o meu comportamento diante da sociedade da qual faço parte. Ao passo que tomo consciência dessa relação, eu percebo que, muitas vezes, parte dos povos de Abya Yla (dos sul-americanos) tende a ter posicionamentos de submissão, adesão ou até mesmo de subserviência do que vem de fora, especialmente do Norte Global. Nesse sentido, Jordão (2014) mostra que a identidade nacional é formada por uma atração do que vem do Norte Global (como Europa e Estados Unidos) e explica que isso também ocorre no ensino de inglês no Brasil.

Para expandir a perspectiva decolonial, faço agora uma descrição de seus principais conceitos. Início por afirmar que a palavra decolonial remete ao processo pelo qual os autores do sul ratificam a defesa de uma outra episteme. Assim, é a proposta de uma alternativa à

³³ Ver Mandarino e Gomberg (2009).

organização do conhecimento de bases eurocêntricas. Nessa perspectiva, Walsh (2009, p. 233) explica que ela envolve um movimento de reconstrução de uma ordem local de vida e de conhecimento. Essa autora enfatiza que a decolonialidade é “uma postura ofensiva de intervenção, transgressão e reconstrução” (WALSH, 2009, p. 234). Desse modo, não é um novo padrão a ser repetido, mas uma ofensiva que busca a viabilização e a visualização de conceitos, práticas e modos de viver, ser, estar e pensar, abrindo espaço para o ensino, para a desaprendizagem e para a reflexão (WALSH, 2009, p. 234).

Para esclarecer, saliento que o termo descolonial prevê a superação da colonização, a descolonização, e entende a colonialidade como um processo de disputa das heranças coloniais, segundo Zolin-Verz (2016, p. 7), diferentemente, pois, da conceituação de descolonial tomada neste estudo.

Nessa direção, Ballestrin (2013, p. 108) enfatiza que “a supressão da letra ‘s’ marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria”. Walsh (2009) esclarece que o prefixo “des” remete às ideias de transição, de superação e de emancipação, neste caso específico, com relação à história, à política local e residual.

Entendo também, por se tratar de algo recente na LA, que alguns autores não fazem essa distinção, mas acredito ser importante que essa diferença seja marcada. Por isso, utilizo a nomenclatura decolonialidade, pois é a terminologia defendida pelo grupo, apesar de alguns autores³⁴ com quem dialogo fazerem uso dos dois termos, decolonialidade e descolonialidade indistintamente.

O pensamento decolonial que o grupo Modernidade/Colonialidade propõe não pertence a uma visão política de direita ou de esquerda; é uma outra marcha, é uma quebra epistêmica que busca uma diferença, ou seja, a formação de uma outra postura teórica, em relação à construção do conhecimento, às formas de vida e ao padrão científico. Para Mignolo (2007),

O giro decolonial é a abertura e a liberdade de pensamento e de outras formas de vida (outras economias, outras teorias políticas); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica e da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia (MIGNOLO, 2007, p. 29-30).

Desse modo, entendo que é a liberação para que a criação de outras racionalidades que não apresentem somente o modelo eurocentrado, mas que tenham espaço para outras

³⁴ Os/as autores/as são Kleiman (2013), Espinosa et al. (2013).

epistemologias. Nessa direção, o autor enfatiza que o outro mundo que imagina “já não pode ser somente liberal, cristão, ou marxista, nem uma mescla dos três, pois asseguraria o triunfo da bolha moderno/colonial, capitalista e imperial” (MIGNOLO, 2007, p. 31).

Assim, se eu continuar perpetuando os valores marxistas, liberais e cristãos, eu mantenho práticas colonialistas no poder, os quais influenciam todos os segmentos sociais e, mais especificamente, aqueles que interferem nas visões de si mesmo. Ao pensar assim, acredito que o giro decolonial é uma postura teórica que questiona as ontologias dos povos de Abya Yala. Dessa forma, faz-me repensar quem sou, o que pretendo ser, como posso atuar dentro e fora das minhas salas de aula. É, pois, uma atitude de vida pessoal e profissional.

Com base nesse entendimento, ao refletir sobre metodologia de pesquisa em LA, posso buscar a construção de novos princípios com base na ética, no respeito com as vidas envolvidas nas pesquisas e ainda no respeito dos conhecimentos e saberes locais. Kleiman (2013) advoga que a LA deve voltar-se para a decolonialidade³⁵epistemológica; assim, a proposta é fazer pesquisa na periferia e a partir dela, para romper, assim, com o padrão eurocêntrico.

A autora também fala em **sulear** – orientar para o sul –, para ratificar a necessidade de termos outras vozes, especialmente, as latino-americanas, para a pesquisa em LA. Dito isso, sou favorável à ideia de decolonizar a vida e a ciência. E, no meu caso, a decolonização da sala de aula de língua inglesa será bem-vinda, para que eu possa me desprender de um passado de repetição de métodos e teorias produzidas pelos países no grande norte global e para que eu seja capaz de viabilizar um ensino mais coeso com a identidade dos/as alunos/as. Isto é, para que eu, como nordestina, alagoana, por exemplo, possa construir um plano de ensino com base na minha localidade, de acordo com os interesses da turma, mas que também respeita os interesses sobre temáticas globais que venham a surgir. Diante do exposto, visualizo a decolonialidade como uma ação mais ampla do que um plano de aula ou um projeto educacional. A meu ver, decolonizar pode ser uma política de vida que interfere nas minhas ações, no meu modo de pensar e agir socialmente.

Depois dessa introdução sobre a teoria decolonial, começo agora a contar a minha experiência de pesquisa com a turma escolhida, ressaltando que meu objetivo era compreender o meu processo, a fim de problematizar a minha prática de ensino.

³⁵ A autora utiliza a terminologia descolonialidade, mas prefiro utilizar a nomenclatura decolonialidade, tendo em vista que são perspectivas diferentes.

3.1 Como tudo começou

Quando iniciei as aulas com as turmas do 1º Ano do Ensino Médio/Integrado, não havia nada programado por mim para a pesquisa para que eu pudesse saber como deveria proceder ou o que eu deveria ensinar. Eu estava com alguns sentimentos de inquietação que me faziam ter vontade de repensar o uso do material didático, de provocar mudanças na minha prática e de buscar o trabalho com os letramentos críticos (JANKS, 2010, 2012, 2016; MONTE MÓR, 2012) e com as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM* (2006).

No IFAL - *Campus* Satuba, não havia orientações para as aulas como planos de aula; o que existia era um plano de ensino, organizado por nós professores/as do *Campus* Satuba, bem como um material de apoio, o livro didático, escolhido por todos e todas os/as professores e professoras do IFAL. Tais propostas não eram estanques; professores e professoras do *Campus* poderiam fazer as alterações necessárias, a partir das necessidades de cada turma.

Nesse sentido, eu tinha abertura para elaborar as minhas aulas, sem conteúdos pré-agendados. Assim, eu prossegui; e, logo depois de iniciar as aulas, para começar a organizá-las, pedi que os alunos e as alunas respondessem a um questionário inicial (APÊNDICE A), e, a partir disso, observei que praticamente todos sugeriram a introdução de canções em sala de aula. Com esse resultado, minha primeira inquietação se iniciou, pois não queria repetir uma prática antiga minha, qual seja: a de escolher as temáticas, as canções, as atividades de sala de aula, como explorar a estrutura gramatical, ou debater questões que buscassem um posicionamento crítico, ou trabalhar o vocabulário por meio do preenchimento de lacunas, o famoso *fill in the blanks*. Por inúmeras vezes, eu decidi tudo isso e ditei o que poderia ser trabalhado em sala ou não.

Minha experiência me mostrou que essa postura centralizadora não deu certo algumas vezes, por falta de identificação com as tarefas, com as canções ou com as temáticas que estavam desvinculadas do contexto histórico e social da turma. Eu impunha, sem me dar conta, o meu estilo musical e as temáticas com as quais eu me identificava também. Essa prática individualizada e centrada em mim pode ser vista como um efeito da minha formação que teve como fonte as teorias construídas em outras localidades, principalmente, no Norte Global.

Sobre esse assunto, Kumaravadivelu (2003) explica que os métodos de ensino de línguas são construções coloniais, porque possuem características coloniais dominantes,

mesmo quando são adaptados. No dizer do autor, o método valoriza tudo que vem do Ser colonial e marginaliza tudo que é do Outro, do subalterno, criando assim a ideia de superioridade do colonial ou do nativo e de inferioridade do marginalizado ou do não nativo (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 541). Para o autor, o método

[...] é a área mais crucial e de maiores consequências, em que as forças hegemônicas acham necessário e benéfico exercer o maior controle, uma vez que o método funciona como um princípio operacional, moldando todos os outros aspectos do ensino de línguas: currículo, materiais, avaliação e treinamento (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 73, tradução nossa).³⁶

Os métodos não apresentam apenas sequências prontas para as aulas, eles vão além. Trazem atividades organizadas, materiais-extra para os/as professores/as, avaliações prontas para serem utilizadas e ainda ofertam treinamentos para que todo esse suporte seja colocado em prática. Dessa forma, o método pode aprisionar os/as professores/as, as instituições educativas, os materiais didáticos, sem dar espaço a outras possíveis visões. O método mantém o poder de quem o cria, moldando e mantendo seus seguidores conectados a ele. Além disso, os métodos, em geral, tendem a

[...] promover a alegada competência linguística do falante nativo, os estilos de aprendizagem, os padrões de comunicação, as máximas conversacionais, as crenças culturais, e até mesmo o sotaque como uma norma para ser ensinada e aprendida (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 73, tradução minha)³⁷.

Isso possibilita a reflexão de que esses ideais sejam vistos como inquestionáveis e como passíveis de serem ensinados e aprendidos, sendo que, muitas vezes, eles não estão de acordo com as realidades.

Na visão de Kumaravadivelu (2003), o método tem um caráter de marginalidade, uma vez que toma o colonizador e seus conhecimentos como superiores e o nativo como inferior e incapaz. Diante disso, por estar envolto em conflitos coloniais, o método está relacionado a quatro questões principais: a dimensão acadêmica, a dimensão linguística, a dimensão cultural e a dimensão econômica.

³⁶ “[...] is the most crucial and consequential area where hegemonic forces find it necessary and beneficial to exercise the greatest control, because method functions as an operating principle shaping all other aspects of language education: curriculum, materials, testing, and training” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 73).

³⁷ “[...] promote the native speaker’s presumed language competence, learning styles, communication patterns, conversational maxims, cultural beliefs, and even accent as the norm to be learned and taught” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 73).

A primeira, a dimensão acadêmica (*Scholastic dimension*), está relacionada à desvalorização dos conhecimentos construídos nos países periféricos. O autor cita como exemplo a Índia e revela que a colonização britânica não levou em consideração os conhecimentos que o país possuía sobre ensinar a aprender idiomas.

Já a segunda, a dimensão linguística (*Linguistic dimension*), sinaliza para o uso exclusivo do inglês no ensino-aprendizagem, ignorando os contextos de aprendizagem bi/plurilíngue e tendo os falantes nativos como superiores.

No que se refere à terceira dimensão, mais especificamente à dimensão cultural (*Cultural dimension*), é afirmado que ela consiste na compreensão da cultura do nativo, falante da língua-alvo, a partir do ponto de vista que se tem do estrangeiro, utilizando a língua do outro para propósitos específicos, criando também a ideia de cultura única e menosprezando as identidades envolvidas no contexto de uso de língua estrangeira.

A quarta, a dimensão econômica (*Economic dimension*), está ligada ao monopólio financeiro das editoras e escolas produtoras de material e métodos sobre ensino de inglês.

Essas quatro dimensões criticam o monolinguismo no ensino de línguas e de mitos, tal como o do falante nativo, fazendo que o aprendizado do inglês seja uma forma de incorporação desses conceitos e, ainda, segundo Kumaravadivelu (2003), representam uma forma de marginalização da cultura e dos conhecimentos locais dos países da periferia.

Eu concordo com os posicionamentos dele e acrescento que, além dessa marginalização dos conhecimentos locais, há também um apagamento das identidades locais, pois, algumas vezes, não há espaço para representações; ou, quando há, estas são tratadas como inferiores ou sem importância em relação às representações dos falantes nativos.

Brown (2010), por sua vez, identifica quatro deficiências que cooperam para a não utilização dos métodos. A primeira deficiência indica que eles são muito prescritivos, ao tomarem o contexto como dado antes de atuar nele, e ainda se utilizam de generalização em demasia. O segundo problema é a constante mudança de ações, ou seja, os métodos começam de um jeito e terminam de outro; não há uma linearidade de atividades. A terceira deficiência deve-se à falta de estudos científicos que mostrem a eficiência dos métodos. A quarta, é que esses métodos trazem os interesses de quem os criou e ainda cooperam para a manutenção do *Imperialismo Linguístico* (PHILLIPSON, 1991). Traduzindo para as palavras do grupo Modernidade/Colonialidade, os métodos são veículos da racionalidade eurocêntrica.

Embora a adoção de um método não seja a realidade do Ensino Médio, nível em que eu atuo, compreendo que os princípios que eu utilizava em sala de aula eram orientados pelos métodos que eu estudei e tive contato durante a minha formação. Ressalto que tive contato

com a adoção de métodos no ensino particular e em cursinhos de idiomas, principalmente, o que foi diferente da minha experiência na escola pública. Mesmo atuando no Ensino Médio e não adotando métodos, eu sentia que a minha prática era influenciada por eles, o que me faz enxergar uma possível interferência da minha formação.

Embora eu tenha sentido a influência dos métodos que estudei e trabalhei na minha vida profissional, eu também tomei como base, no Ensino Médio e nesta pesquisa, as propostas governamentais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN de LE (1998) e *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* – OCNEM (2006). Esses documentos orientam o ensino de língua adicional na esfera pública.

Os PCN de LE foram criados com a finalidade de construir referências nacionais para o ensino, respeitando as diversidades regionais de cada localidade. O documento preconiza um ensino voltado para a transdisciplinaridade, por meio de temas transversais, com ênfase nos gêneros textuais. A visão de língua está fundamentada no dialogismo da língua, com base na filosofia da linguagem de Bakhtin (2004). Os PCN de LE asseguram a importância e a necessidade do ensino de todas as habilidades e ressaltam o trabalho com a habilidade de leitura, por reconhecer as condições desfavoráveis ao desenvolvimento das outras habilidades.

As OCEM-LE (2006), por sua vez, reorganizam os objetivos do ensino de idiomas para o Ensino Médio, enfatizam o trabalho com os letramentos, os multiletramentos e as multimodalidades, reveem a noção de cidadania e preconizam o uso das novas tecnologias no ensino, a partir de um ensino que busque a criticidade em relação aos usos da linguagem. As OCEM-LE (2006) enfatizam o desenvolvimento das habilidades de leitura, a prática da escrita e a comunicação oral de forma contextualizada.

Nesse sentido, esses dois documentos são referência para o meu trabalho de sala de aula e não se configuram um método ou uma abordagem de ensino. No meu caso, eles são um apoio para o meu trabalho, uma vez que estão em consonância com a minha visão de ensino e de linguagem. Entendo o ensino como uma forma de intervenção social e a linguagem dialógica, como uma atividade social, que carece de um olhar crítico.

De volta aos métodos e à sala de aula, corroboro a visão de Kumaravadivelu (2003) sobre os paradigmas coloniais inseridos nos métodos e adiciono que é também por meio da adoção de um método que a aula pode se tornar um ritual, um evento repetido e igual. Aqui eu compreendo o ritual como algo fixo que não dá espaço para mudanças, como uma fórmula química quando, na falta de alguns componentes, o resultado será afetado. A sala de aula como um ritual faz-me, como professora, a cada aula, seguir o mesmo esquema e, por isso, pode ocasionar em pouca oportunidade para novos desafios e rupturas.

Nesse sentido, há uma sequência pronta – um começo, um meio e um fim da aula –, à qual alunos e professores se adaptam e repetem, sem questionamentos. Os conteúdos são sequenciados, os livros são escolhidos de acordo com a metodologia, as atividades em sala são marcadas com um tempo cronológico, impondo aos/às professores/as e aos/às alunos/as regras a serem seguidas e administradas, de modo a se cooperar para a manutenção do controle, do poder e das homogeneidades.

Nas minhas aulas em geral, com métodos ou não, quando havia mudanças nas rotinas de sala de aula, elas eram feitas por mim, com base no que eu interpretava das atitudes dos meus alunos. Todos os passos em sala de aula ou eram feitos de cima para baixo, ou partiam de mim, ou do método, ou da escola.

Não quero dizer que isso estava errado, mas agora vejo que eu não estava incluindo a opinião dos outros participantes das aulas, nem ao menos percebia as questões contextuais de cada grupo. Eu só fazia o que eu achava necessário, excluía as visões e as necessidades das/os alunas/os, sem perceber e sem questionar como fazer que a turma participasse das decisões. Eu acreditava que era somente minha a responsabilidade de decidir e avaliar o que era necessário ser feito. Entretanto, agora eu me pergunto, será que todos/as aprendiam do mesmo jeito? Será que a mesma aula era interessante para todos/as? A resposta possivelmente seria não. Não há como fazer generalizações.

Hoje, percebo que a minha prática docente, ao sofrer as influências dos métodos de ensino de idiomas, sofria também, ao mesmo tempo, a influência das forças da colonialidade, presentes no ensino de idiomas.

A colonialidade de que falo aqui está em consonância com a visão do grupo Modernidade/ Colonialidade que a toma como um de seus conceitos basilares. Para Quijano (2007, p. 93), a colonialidade “é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. O autor explica que o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade; ela se manteve viva em vários segmentos sociais, escondida e disfarçada. Para o autor, a colonialidade que opera nos níveis materiais e subjetivos é posterior ao colonialismo, mas é por meio dele que se instala, de modo tão profundo, na intersubjetividade do mundo. Segundo Menezes de Souza (2015), a colonialidade é o efeito do colonialismo na nossa vida, na vida dos povos colonizados (subalternos). Com esse entendimento, afirmo que a colonialidade se constitui ao criar a ideia de um padrão eurocêntrico cuja função é dominar e manter subordinados os não europeus. Quijano (2007) afirma que foi assim nos últimos 500 anos e continua se perpetuando ao longo dos tempos. Para Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 4),

A Colonialidade implica a classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual [se deve] canalizar uma nova produção de conhecimento.

Nesse sentido, a colonialidade se caracteriza como uma reclassificação social, na qual a sociedade foi segregada. De acordo com Quijano (2005), a colonialidade e a modernidade se instalam com a constituição da América e do capitalismo global, colocando em evidência o padrão eurocêntrico como prioritário. Ballestrin (2013) explica que colonialidade e modernidade são entendidas como sinônimo nos textos do grupo Modernidade/Colonialidade, pois esses conceitos partem do pressuposto da dominação para a manutenção de um regime de poder social. Oliveira e Candau (2010, p. 17) compartilham dessa ideia ao dizer que colonialidade e modernidade “são as duas faces da mesma moeda” e atuam nos diversos setores da nossa sociedade. Quijano (2005) diz que a modernidade e a colonialidade são constituídas pelo mesmo processo, porque ocorrem a partir de ideais fictícios criados para a manutenção da dominação de uns pelos outros.

Com isso em mente, ao investigar minha prática docente a fundo, eu penso que uma possibilidade de interpretação é a de que, ao determinar conteúdos e atividades, eu ditava visões sobre o mundo e escolhas pessoais. Outra possibilidade é a de que eu negava as preferências das minhas turmas, e, assim, negava quem eram os/as meus/minhas alunos/as, o que gostavam de fazer, suas identidades, ou seja, eu negava o outro que convivia comigo, pois eu o excluía.

Devido a isso, observo que a minha prática se aproximava, de certo modo, da prática do colonizador, na qual somente o seu modo de ser era tido como válido. Isso me faz lembrar do mito da modernidade, descrito por Dussel (2000), no qual o colonizador é visto como superior ao colonizado e isso lhe dá o direito de impor suas práticas de vida, como religião, cultura e valores.

Nas palavras de Dussel (2005, p. 29), a modernidade é uma "falácia desenvolvimentista" que atua para a negação das alteridades daqueles que foram colonizados, violentados e dominados. Para o autor,

A Modernidade, como novo paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. O século XVII já é fruto do século XVI; Holanda, França e Inglaterra representam o desenvolvimento posterior no horizonte aberto por Portugal e Espanha. A América Latina entra na Modernidade

(muito antes que a América do Norte) como a outra face, dominada, explorada, encoberta (DUSSEL, 2005, p. 28).

Dessa forma, a modernidade, como um novo eixo de organização e visão social, proporciona que um povo se auto intitule moderno em relação ao outro que foi denominado rústico, bárbaro, sem conhecimento. Dussel (2005) indica que o conceito de modernidade parte do pressuposto de que a Europa é moderna e, portanto, superior, e o que não for moderno tem que se modernizar. A Europa é quem dita o que é esse desenvolvimento e cria formas para conseguir cumprir esse objetivo.

Dussel (2005) explica que, em prol do desenvolvimento, a práxis moderna pode usar diversos recursos. Ela pode exercer a violência, provocando vítimas, as quais, por sua vez, têm o civilizador como herói que salva, ao reconhecer a importância do desenvolvimento. Além disso, o jogo de poder faz o bárbaro ter 'culpa' por ser contra o processo civilizatório, enquanto a modernidade é vista como o lado inocente desse processo, como aquela que está salvando o outro de viver na escuridão. Assim, o dominador é visto como o emancipador da culpa e responsável por levar a luz aos dominados, isto é, por levar conhecimento, entendido como superior e verdadeiro. Além disso, no argumento do autor, para modernizar-se é inevitável o sofrimento das raças que são passíveis de serem escravizadas e do sexo que é considerado frágil. Além do sofrimento, esses dominados devem sentir culpa pelo sofrimento que passaram. Nas palavras do autor,

1. A civilização moderna auto descreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e é a europeia que determina, novamente de modo inconsciente, a falácia desenvolvimentista).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste as suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa (por opor-se ao processo civilizador) que permite à Modernidade apresentar-se não apenas como inocente mas como emancipadora dessa culpa de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter civilizatório da Modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da modernização

dos outros povos atrasados (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (DUSSEL, 2005, p. 29).

Sendo assim, a ideia de modernidade, compreendida por meio da construção do mito da modernidade, é imposta aos outros subalternizados como um processo que não dá abertura para desvios. Torres (2007) explica que a lógica desenvolvimentista parte da visão de si que está fundamentada na tradição filosófica proveniente do pensamento cartesiano: '*Penso, logo existo*', de Descartes, o qual, na versão do colonizador, pode ser tomado como '*Penso, logo conquisto*'. De acordo com o autor, ao afirmar: 'Penso, logo existo', pressupõe-se dizer 'Penso, logo os outros não pensam' e 'existo, logo os outros não existem', negando assim a existência de outros, bem como suas capacidades de produzir conhecimentos, expressar culturas, falar suas línguas originárias e de promover sua religiosidade.

Seguindo essa lógica, ao incorporar a visão baseada do '*Penso, logo os outros não pensam*', também se pode provocar o significado de '*Penso, logo sou superior*', e, por fim, já que os outros não pensam e são inferiores, o dominador apossa-se da noção do '*Penso, logo conquisto*', tendo poder para exercer o que for necessário para a dominação. Para ele, essa é também a lógica da guerra. Tendo isso em mente, corroboro o entendimento de Quijano (2005) quando ele diz que a modernidade e a colonialidade são constituídas pelo mesmo processo, porque advêm a partir de ideais fictícios criados para a manutenção da dominação de uns pelos outros.

A modernidade, portanto, nega sua alteridade formada pelos outros, vítimas da modernização (DUSSEL, 2005). E, nessa perspectiva, eu talvez tenha negado os outros que faziam parte da minha existência, pois não havia um espaço para eles/as nos meus planos de aulas. Certamente, eu não me dava conta de toda a exclusão que eu gerava.

Além disso, diante da noção do mito da modernidade, é como se eu, como professora, fosse detentora do poder superior em sala de aula e que isso bastasse para que eu pudesse dizer como os outros aprendem e quando aprendem.

Com isso em mente, logo depois de iniciar as primeiras aulas da pesquisa, eu tinha certeza de que precisava fazer alguns reajustes, porque eu não estava feliz pela forma com a qual eu conduzia as minhas aulas. Eu almejada romper com o meu *status quo* e me libertar dessa prática centralizadora, colonial e moderna.

Por isso, minha atitude, naquele momento, foi a de definir com a turma a escolha da canção a ser trabalhada, o que se fez muito importante para mim. A turma, assim, sugeriu diversas canções, sendo duas delas escolhidas por meio de votação: *Thinking out loud*, de Ed Sheeran e *All of me*, de John Legend. Mesmo com essa escolha compartilhada, o que já

significou um avanço na minha atuação em sala de aula, ainda não tínhamos um viés a ser seguido, e, depois de muito analisar, conversar com amigos/as do grupo de pesquisa, com o orientador, foi que consegui formular uma possível problematização, a partir de um trecho da música que dizia: *I'll keep on making the same mistakes/ Hoping that you'll understand* (“Eu continuarei a cometer os mesmos erros/ Esperando que você entenda”). Tal fato me oportunizou refletir sobre o conceito de amor nas canções, já que ambas tratavam do assunto.

Antes de pensar em como trabalhar as canções, senti uma primeira dificuldade trazida pelo compartilhamento das decisões com a turma sobre os conteúdos trabalhados em sala. Registro, nesse sentido, que me preocupava o fato de, depois da tabulação do questionário inicial, o resultado mostrar que o principal tema que os/as alunos/as mais queriam era o trabalho com as canções em língua inglesa. Naquele momento, tendo em vista que eu almejava tratar de temas sociais que me proporcionassem uma reflexão para o desenvolvimento ou a expansão de visões sobre o assunto/tema estudado, eu pensava: “a canção não é um tema em si”. Ademais, minha preocupação era a de como trabalhar com as canções, já que eu não poderia escolhê-las e, sim, deixar a turma escolher.

Tal fato demonstra meu receio de perder o controle (poder) sobre os conteúdos e sobre o desenvolvimento das aulas. Eu, professora, necessitava manter as rédeas sempre apertadas e seguras para me sentir segura. Esse conforto era proporcionado também pelo uso do livro didático adotado, o que é necessário ressaltar. Talvez esse tenha sido o cerne do meu medo, pois como poderia deixar que as aulas fossem conduzidas por canções escolhidas pelos/as alunos/as/participantes?

A canção era para mim um tipo textual, um elemento que pode ser trabalhado em sala de aula junto ao tema a ser abordado. Assim, sob minha visão, algumas canções trazem temas variados em suas letras; outras falam, predominantemente, de amor e suas intersecções, e os elementos ali contidos poderiam auxiliar um tema definido a ser trabalhado em sala. Para compreender melhor a dinâmica que se apresentava a mim naquele momento, faz-se importante assinalar que Silva (2016b) pesquisou como as canções podem conduzir o processo de ensino. Em seu trabalho, a pesquisadora permitiu que os/as alunos/as votassem em temas abordados nas canções e, a partir disso, possibilitou o aprendizado do inglês junto à discussão crítica dos temas estudados nessas canções.

Aproveito este momento para retornar à questão e reforçar o entendimento que tinha da necessidade de controle sobre o material e conteúdos em sala, para poder afirmar que tal fato partiu também do desejo de um planejamento fixo que me possibilitasse o domínio da língua inglesa – esse domínio da língua é outro mito que circunda o ensino de idiomas. Desse

modo, mais uma vez, a vontade do controle dos conteúdos é o que pode se configurar como um efeito da colonialidade na minha prática.

Apesar desse efeito, pela compreensão que ganhava corpo por meio de uma maneira diferenciada para o aprendizado de inglês, tive que colocar a minha insegurança de lado e encarar o desafio de não ter o controle da aula sob as minhas rédeas. Decidi, dessa forma, dividir esse controle e essa responsabilidade com os meus alunos e com as minhas alunas, ou seja, compartilhar, com eles/as, das escolhas sobre cada passo que seria dado em sala, para construir um processo mais democrático e participativo.

Por falar em insegurança, entendo que ela pode ter sido gerada, para o caso específico pontuado aqui, pelo fato de não se ter um tema social aparente nas canções que mostrasse minha necessidade interna de construir previamente os tópicos das aulas, como eu fazia com os métodos de ensino, até porque muitas canções representam, historicamente, lutas contra injustiças e problemas sociais (a exemplo disso, ressalto a canção *Cálice*, de Chico Buarque), entre tantos outros. No planejamento das canções escolhidas, eu não precisava sofrer por antecipação como acontecia. Dessa maneira, felizmente, depois de algumas leituras atentas sobre esse tipo de abordagem em sala, pude discorrer sobre duas canções que aparentemente tratavam da temática *amor*, de uma forma mais crítica.

Bastante acalorada, a discussão gerada na aula acerca dessa abordagem levou os/as alunos/as participantes a questionarem alguns padrões de comportamento da sociedade, os quais ainda ditam o que as mulheres devem fazer com relação aos homens. Na interpretação de alguns, a mulher deveria aceitar os erros dos homens, do companheiro, do namorado, e assim por diante. Outra parte da turma, no entanto, passou a rejeitar esse padrão machista, reclamando das imposições da sociedade com relação à mulher. O debate foi tão intenso que eu percebi que o tema amor proposto já não era mais o mote da discussão.

Desse modo, com a permissão dos/as alunos/as, comecei a trazer outros textos, vídeos e tentei promover os debates associados ao tema, ao passo que eu também promovia o ensino do inglês; ou seja, por meio da temática, foi possível desenvolver atividades que promovessem a gramática, as habilidades de compreensão oral e de leitura, também fundamentais à aprendizagem. A partir dessa nova maneira de interação, passei a me sentir feliz pelo resultado adquirido com os debates e a motivação alcançada com a dinâmica desenvolvida, pois era flagrante o envolvimento da turma com a temática.

A promoção de debates baseados nas canções trabalhadas me fez sair da zona de conforto, pois, para trazer uma nova canção, eu primeiro buscava um tema social que pudesse ser trabalhado com aquela letra, e isso era muito enriquecedor. Em outras experiências com a

temática do amor, eu talvez deixasse despercebidos outros significados que poderiam estar relacionados ao tema, diferentemente de como foi feito com a experiência de aula com as canções.

Essa prática mostrou, mais uma vez, que a língua é passível de múltiplas interpretações, pois, a depender da nossa postura crítica em relação à língua, eu posso promover o que eu entendo por letramento crítico, assim como desenvolver a aprendizagem da língua.

Em se falando de letramento crítico, cabe, neste momento, tratar da questão; porém, antes de detalhar as visões desse conceito, faz-se necessário esclarecer a compreensão da palavra crítico, para um melhor entendimento do tema.

A palavra "crítico" nos remete a vários sentidos; ela pode ser atribuída ao crítico literário, ao crítico musical, por exemplo, cujos trabalhos colocam em evidência suas propriedades intelectuais e práticas, capazes de averiguar as qualidades das obras. Nesses casos, uma pessoa crítica é aquela que tem conhecimento para formar uma avaliação de artefatos culturais.

No senso comum, ser crítico também detém um significado próximo do ser exigente; assim, ouve-se bastante a fala "fulano é muito crítico". A palavra "crítico" também está presente nas áreas do conhecimento, como Linguística Aplicada Crítica e Análise Crítica do Discurso, Educação Crítica, Pedagogia Crítica, entre outras. Cada uma possui um significado específico, por isso acredito ser necessário apresentar a definição adotada nesta pesquisa.

O conceito de **crítico** está relacionado à noção de quebra do círculo interpretativo, fundamentada na visão de Ricouer (apud MONTE MÓR, 2015), entendida como "um processo de ruptura de um padrão tradicional ou do andamento regular de um determinado raciocínio" (MONTE MÓR, 2015, p. 38). Nesse sentido, ser crítico é romper com o modelo tradicional de interpretação e constituição do raciocínio sobre a vida.

Silva (2015, p. 905) vê "no termo a ruptura de modelos pré-definidos em substituição ou ainda em expansão d/à [sic] percepção da heterogeneidade e da diversidade de representações". Trata-se de uma forma de entender como ocorre a construção de sentidos sobre determinado assunto. Nesse intento, compreendo o modo pelo qual eu produzo significados, quais visões eu consigo enxergar, como e por que eu vejo ou não os outros lados de um determinado assunto. Assim, isso se torna uma possibilidade de se colocar no lugar do outro, ver com outros olhos, buscar os múltiplos olhares, entender como nossas opiniões e ações são construídas e de onde elas partem socialmente.

Ser crítico está, na visão de Monte Mór (2015), relacionado à hermenêutica da suspeita que tem como foco principal o papel de questionar os conceitos tidos como naturalizados na sociedade. O ato de suspeitar “permite revisitar as teorias tradicionais, levando à compreensão de que os sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos” (MONTE MÓR, 2015, p. 39). Compreendo que ser crítico, nesse caso, pode viabilizar uma forma de agir socialmente em consonância com o mundo de heterogeneidades e de multiplicidades, uma vez que, por meio da crise, o sujeito pode ressignificar seu ponto de vista.

Monte Mór (2015, p. 39) elucida que

o exercício da suspeita pode gerar uma crise nos sentidos das visões de mundo que integram um ciclo interpretativo e que a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção crítica.

Ou seja, eu posso interrogar como, onde, por que, de que maneira produzo sentido, qual é a origem de tal pensamento. Dessa forma, ser crítico pode ser um caminho para a percepção do que está em jogo nos significados que atribuo e construo.

Ainda sobre esse processo de desestabilização, de confronto e de reorganização, a autora assegura que “a crítica resulta de um processo de ruptura que ocorre quando um círculo interpretativo sobre um determinado tópico se rompe e permite que a visão se expanda” (MONTE MÓR, 2018, p. 267). Sendo assim, é por intermédio desse processo de ruptura, individual e coletivo, de verdades construídas socialmente que eu atribuo a dimensão do significado da palavra crítica.

Com isso em mente, percebo que minha prática, ao promover uma ruptura com as minhas práticas anteriores e problematizar uma questão social inserida na linguagem das canções, eu pratico o letramento crítico como uma forma de expansão de perspectivas voltadas ao aprendizado de línguas (MONTE MÓR, 2015; 2018). Desse modo, posso assegurar que a crise e o conflito gerados pela minha insatisfação com a didática no Ensino Médio promoveram na minha pessoa uma busca pela mudança e geraram em mim uma postura outra, distinta da que eu costumava fazer. Isso, a meu ver, é uma maneira de expandir a minha visão de sala de aula. Essa é a primeira visão de letramento crítico (dovante LC) que adoto neste trabalho³⁸.

³⁸ Dentre as várias vertentes que trabalham com a teoria dos *letramentos*, *novos letramentos*, *multiletramentos* e *letramento crítico* e que abordam a emergência de uma visão crítica para a linguagem, em âmbito nacional,

Reafirmo que conseguir trabalhar uma temática com um viés mais político e crítico pode indicar que eu pratico o letramento crítico com a minha própria prática de sala de aula, uma vez que eu (des)construo e reformulo a minha prática docente, ao sair da minha zona de conforto.

Nesse intento, registro que, ao longo da pesquisa, eu consegui reformular as minhas inquietações sobre a minha prática. Como professora, quando ministrei as aulas, não percebi muitas das questões que levantei aqui, mas, como pesquisadora e apesar de tecer muitas críticas, enxergo-me em processo de amadurecimento, seja ele prático e teórico sobre a minha profissão. Assim, com esse entendimento, sigo com minha experiência e pontuo mais inquietações sobre a minha prática.

3.2 No meio do caminho, alguns contratempos!

No decorrer das aulas, em alguns momentos, eu me sentia desafiada com eventos que aconteciam nos ambientes dessas aulas. Um deles era o barulho que a turma fazia por meio, algumas vezes, de conversas paralelas; outras vezes, durante as atividades realizadas em grupo, o que fazia que eu ficasse muito preocupada. Pontuei esse incômodo logo no início das aulas no meu diário reflexivo.

Então, fiquei muito feliz ao perceber que estavam praticando, inclusive o Severino sempre tentava falar o que aprende, mas meu moralismo de professora que tem que manter o controle soou mais alto. Mesmo entendendo que manter o controle é também manter o poder em sala de aula, não consegui me libertar dessa tradição. Por isso, devo pensar mais antes de interromper os/as alunos/as, refletir mais ainda sobre minha prática, pois se pretendo **ressignificá-la, tenho que reaprender a ensinar**. De certo modo, não sei se estou completamente errada, mas acho que preciso aprofundar a reflexão de cada ato mínimo que acontecer em sala de aula (Diário reflexivo, de 7 de junho de 2017).

No trecho, ao escrever sobre como o barulho em sala de aula me incomodava, eu já inicio uma reflexão sobre o porquê dessa minha insatisfação. No momento, acredito que o

destaco os trabalhos de Monte Mór (2010; 2015; 2018), Monte Mór e Morgan (2014), Duboc (2012; 2018), Ferraz (2014), Tagata (2017; 2018), Takaki e Ifa (2014). Em âmbito regional, coloco em evidência os trabalhos de Stella e Ifa (2014), Santos e Ifa (2013), Agra e Ifa (2017; 2018), Ifa (2014) e Silva (2015). Descreverei essas visões ao longo do trabalho.

motivo para esse incômodo se deveu ao fato de a minha atuação sofrer os efeitos da colonialidade. Será que mais uma vez eu adotei a postura da professora colonizadora que quer ter o controle de tudo?

Minha primeira ponderação a esse respeito é sobre minha experiência como aluna. Lembro-me que, quando estudava com um/a professor/a que entrava na sala e todos/as se calavam para o/a escutar, o silêncio absoluto reinava e todos/as prestavam atenção. Eu, à época, entendia que esse/a professor/a era um/a bom/boa profissional. Eu reproduzia esse sentimento dentro de mim, quando era aluna, e percebo que ele voltava à minha mente quando eu ministrava minhas aulas.

Esse sentimento se coadunava com o que Cunha (2010) fala a respeito das pesquisas narrativas na formação de professores. A autora explica que as pesquisas narrativas comprovaram que as práticas de sala de aula dos profissionais da educação eram influenciadas pelas experiências desses profissionais de quando eram estudantes e não das teorias e métodos estudados nas faculdades.

A minha segunda reflexão parte da compreensão de que esse desejo pelo controle poderia estar relacionado à visão colonial de ensino que tenta encaixar os profissionais em um mesmo *modus operandi*, o qual enquadra o/a professor/a em um método específico e o/a coloca em uma posição de poder absoluto em sala. Entendo, assim, que era como se eu quisesse me enquadrar em um paradigma, às vezes até imaginário, pois o silêncio absoluto nunca existiu e nem nunca vai existir.

Ao compreender tal situação, minha preocupação volta-se para a necessidade da consciência desse desejo de controle. No entanto, como eu escrevi no diário, para ressignificar minha prática, para reaprender, eu tinha que repensar a vontade de manter o controle absoluto. Isso eu agora vejo como um resquício da formação e da minha história de vida que perpassaram os meus sentimentos como professora.

Diante dessa minha vontade de silêncio, de controle, de encaixar-me em determinada prática, eu me pergunto: o que isso pode significar?

Assim, dentre as várias possibilidades de interpretação, eu atrelo esses sentimentos (desejos escondidos através dos meus sentimentos) a uma terceira reflexão sobre a minha visão de ensino. Desse modo, seria um modo de ensino prever que todos/as aprendem com o silêncio, com o controle e com práticas repetidas. Isso pode demonstrar a vontade de um ensino tradicional; ensino esse que tem como característica o foco nos conteúdos, no qual o/a professor/a é tido como dono/a da verdade, o qual deve falar e a turma deve escutar, ou seja, é um ensino em que não há trocas com os/as colegas.

O ensino tradicional, a meu ver, está ligado ao sistema de ensino nos moldes capitalistas que possibilita que todos sejam tratados do mesmo modo para obterem as mesmas produções. Isso pode corroborar outro conceito do grupo Modernidade/Colonialidade que é o de noção de colonialidade do poder.

A colonialidade do poder pode ser considerada como um conceito guarda-chuva que abriga as outras colonialidades. Ela atua nos planos econômicos e políticos e se sustenta na categoria de raça³⁹, por ditar quem tem condições de controlar e manter o poder, atuando em todos os níveis da vida dos povos colonizados.

De acordo com Quijano (2005; 2007), este é o mecanismo de atuação do padrão mundial do poder econômico, social e cultural na intersubjetividade dos povos colonizados. Nessa intenção, ele comprova que as “relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALESTRIN, 2013, p. 99). Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 19), essa colonialidade atua de forma mais ampla e “diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no *lócus* do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário”.

A colonialidade do poder, para Quijano (2005), iniciou-se com a colonialidade do trabalho, a partir do controle do capital e da mão de obra. Os 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.

De acordo com Quijano (2005; 2007), essa colonialidade está ligada ao capitalismo e ao eurocentrismo, visto que coopera para ambos os sistemas. Na prática dessa lógica, noto que as grandes empresas que dominam os mercados mundiais são, em sua maioria, europeias ou

³⁹ Segundo o grupo Modernidade/Colonialidade, o conceito de raça foi instituído e os brancos foram separados dos negros, indígenas e mestiços, como superiores e inferiores, respectivamente. Quijano (2005) esclarece que o conceito de raça foi criado para estabelecer a ideia de superioridade e inferioridade, de forma que a raça branca fosse entendida como superior e as outras compreendidas como inferiores. O conceito de raça é considerado uma categoria fictícia ou uma construção mental, como Quijano (2005) afirma, sendo inventada para uma classificação social. Tal conceito também estabeleceu que não é apenas a raça branca a superior, mas, sim, a raça branca europeia, cristã, heterossexual, de modo a firmar, assim, um padrão a ser seguido.

Além do conceito de raça, a colonialidade, por si só, a meu ver, cooperou para a constituição de sistemas binários, sobrepondo um em detrimento do outro – branco/preto, europeu/não europeu, civilizado/primitivo, cristão/não cristão, heterossexual/não heterossexual, homem/mulher, humano/natureza, razão/emoção, claro/escuro, entre tantos outros. De certa forma, esses binarismos, quando impostos como um melhor ou mais importante que o outro, ajudam a promover os preconceitos e injustiças sociais.

norte-americanas, como Nestlé, Microsoft, Apple, P&G, entre outras. Há sempre uma ênfase maior nos artefatos e conhecimentos produzidos nos grandes centros, principalmente os europeus, promovendo o colonialismo global, entendido como uma aliança entre os países de Centro⁴⁰. Desse modo, a colonialidade do poder traz consequências diretas para a minha vida, sem que eu mesmo perceba. Uma delas pode ser no modo como eu vejo o ensino. Mesmo sem querer ou praticar, meus sentimentos podem indicar essa possível vontade interna de um ensino tradicional. Destaco, ainda, nesse âmbito, que as grandes agências de produção do conhecimento – mais especificamente as de pesquisas científicas, assim como a instituição de línguas majoritárias, são localizadas nos grandes centros globais, o que reforça essa tradição.

Outra inquietação no meu fazer docente, da qual tomei consciência ao longo do processo de investigação no andamento das aulas da turma em questão, foi o fato de eu ter incluído temas do livro didático no questionário de sondagem. Quando eu fiz o questionário, eu inseri os temas que o livro didático apresentava para que a turma pudesse indicar quais eles preferiam. Nessa perspectiva, confirmo mais uma inquietação nessa minha caminhada: a reflexão sobre a minha relação com o livro didático, ou melhor, sobre a minha insegurança em deixar de utilizá-lo. Falo de insegurança porque, às vezes, sentia-me dependente dos livros didáticos, e, assim, quando me via com muitas turmas e com muitas aulas, a solução que encontrava era a de trabalhar com o livro para conseguir dar conta. Embora eu tentasse adaptar os livros à minha realidade, vejo que, por vezes, é necessário um pouco mais. Em razão disso, questiono a minha postura anterior.

Acerca dessa questão, lembro-me que, quando escrevi as primeiras versões do projeto, sempre defendia a adoção do livro didático enviado pelo governo. Eu dizia que era uma ferramenta que os alunos tinham e que, se era gratuito, todos deveriam utilizar. Dessa forma, logo em seguida, quando elaborei o primeiro questionário para a turma, coloquei uma questão na qual os/as alunos/as poderiam votar se gostariam de trabalhar com alguns dos temas do livro didático, escolhido pelos/as professores/as do Instituto Federal de Alagoas.

Naquele momento, eu sentia que era necessário ter o livro, talvez por ele ter começo, meio e fim, possuir uma gradação, apresentar respostas e objetivos. Isso poderia me colocar em uma situação de consentimento ao livro, e a adoção me daria um papel mais voltado para a aplicação e reprodução das ideias do livro, embora eu o pudesse reformular. Depois que o trabalho de campo passou, eu tomei consciência dessa minha relação com o livro didático, o que fez que eu visualizasse, muitas vezes, uma justificativa para o trabalho com o livro.

⁴⁰ Canagarajah (1999) utiliza essa terminologia para se referir aos grandes centros, produtores do conhecimento, países mais ricos, ao passo que utiliza a terminologia periferia para tratar dos países emergentes.

Ao longo do processo da pesquisa, assumindo o papel de quem investiga, interroga e interpreta o meu *self* como professora, foi que percebi o quanto eu sentia falta do uso do livro didático que, para mim, representava segurança em minha prática na sala de aula. Diante dessa percepção, o que me faz querer adotar o livro didático?

Minha postura talvez siga racionalidade, compreendida como normal, na qual o/a professor/a segue alguma coisa, um livro ou uma metodologia. Nesse modo de compreensão, ele/a não é visto como produtor/a e sim como reprodutor/a. O sistema capitalista visto pelo viés educacional faz-me assumir múltiplas funções (como professora, pesquisadora, coordenadora, entre outros) e que, talvez por isso, eu busque o suporte do livro. O livro traz as atividades planejadas e organizadas, economizando o tempo do professor, além de ser um material que estudantes têm em mãos. Ele pode ser um suporte para professores/as e para alunos/as.

Diante desses questionamentos pessoais em torno da minha devoção ao livro, autores como Pennycook (2006), Moita Lopes (2006), Fabrício (2006), Kalantzis e Cope (2008), ao questionarem a visão de língua e de construção do conhecimento, fizeram-me perceber que a defesa da adoção do material de apoio poderia ser reconsiderada e não defendida com tanto fervor. Do mesmo modo, a visão que eu tinha do livro como um porto seguro também poderia ser questionada e repensada.

Além disso, é importante entender que adotar um livro pode significar também adotar um método, visto que os métodos são transmitidos pelos livros didáticos (KUMARAVADIVELU, 2003). Mesmo que o livro seja produzido no Brasil, ele traz, na maioria dos casos, somente a perspectiva de quem o produziu, podendo não representar a realidade do meio no qual será trabalhado. Nesse sentido, caso eu tivesse esses pressupostos como carro-chefe do trabalho, eu não estaria repensando a minha prática, não seria uma transgressão efetiva da minha prática docente, como eu tanto ansiava. Essa tomada de consciência em relação ao livro didático foi registrada no meu diário de sala de aula, logo no início da pesquisa:

Enquanto os/as alunos/as respondiam ao questionário, eu comecei a pensar no que eles respondiam e na minha pesquisa, percebi o quanto é difícil para mim abrir mão do livro didático. Me dei conta de que eu ainda não consegui me livrar do livro texto, pois fiz questão de deixar perguntas que remetessem aos conteúdos do livro. Por isso, tenho que me agarrar nas teorias que defendem a não utilização do livro e nas críticas que a maioria faz, como o fato de o livro estereotipar a realidade e simplificá-la. Preciso reaprender a trabalhar sem esse equipamento, já que, dentro de mim, sei que é possível desenvolver um trabalho de acordo com a perspectiva dos letramentos de forma mais adequada. Digo isso, pois sei que se eu tiver a possibilidade de

escolher cada texto, cada atividade, cada pedacinho da aula, poderei conduzir tudo para o ensino do inglês e também para a consciência crítica que é o que mais almejo (Diário de 7 de junho de 2017).

Assim, a partir da consciência de que a prática da adoção de um livro está ligada à adoção de uma metodologia (KUMARAVADIVELU, 2003), se não for questionada, ela poderá servir como mote para transformar a aula em um ritual, trabalhando para a manutenção das relações sociais existentes em sala de aula, tais como: a noção de que o professor é detentor do poder, que é ele quem vai decidir sobre os passos da aula; a visão do ensino baseado em conteúdos gramaticais, sequenciais, desprovidos do social; e a própria visão da língua como estrutura gramatical. Nesse sentido, Tavares e Stella (2014) lembram que a escola contribui para a manutenção das relações de poder e conhecimento, por propiciar uma realidade diferente da realidade dos alunos e por focar o ensino da língua por meio da gramática, da leitura e da tradução.

Ressalto que a racionalidade de que tenho falado e que me leva a seguir um livro texto (seguir uma norma, compreendida como natural) também pode ser compreendida pela visão de colonialidade do saber, defendida pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Essa *colonialidade do saber* está ligada às relações de produção do conhecimento, por meio da imposição lógica eurocêntrica, na qual o pensamento filosófico parte de pensadores europeus e universidades europeias. Trata-se de uma colonialidade epistemológica e filosófica.

Castro-Gomez (2007) salienta que as universidades obedecem às lógicas de mercado e não à produção do conhecimento por si só, da mesma forma que as grandes multinacionais que desenvolvem a tecnologia de ponta. Para o autor, uma instituição assim “torna-se uma universidade corporativa, uma empresa capitalista que já não serve ao progresso material da nação ou ao progresso moral da humanidade, mas para a planetarização do capital” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 85, tradução minha)⁴¹.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o conhecimento produzido nas universidades serve para satisfazer uma demanda daqueles que a dominam. Entendo, nessa perspectiva, que a produção científica pode ser tendenciosa, carecendo de um olhar criterioso, antes de tomá-la como saber absoluto ou verdadeiro, que é como a colonialidade do poder a entende. Castro-Gómez (2007, p. 85) diz que os professores universitários trabalham a serviço de uma

⁴¹ “La universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 85).

“biopolítica global”, tornando a universidade, na visão do autor, microempresas prestadoras de serviço.

Nesse entendimento, a colonialidade do saber opera na promulgação do conhecimento, ditando quem deve produzir conhecimento e qual é o conhecimento a ser considerado válido. Ela rechaça os conhecimentos não científicos, produzidos por meio da prática (por exemplo, os saberes indígenas, negros, asiáticos), tidos, nas palavras de Castro-Gómez (2007), como míticos, orgânicos, supersticiosos e pré-rationais, quando, na verdade, poderia haver um plano mais dialógico, mais justo, no qual os saberes pudessem ser valorizados, sem a sobreposição de um pelo outro. A compreensão que se tem é que a colonialidade do saber pode ser descrita como uma racionalidade inserida no mundo científico que reverbera socialmente em todos os planos.

Compreendo que a colonialidade do saber voltada para o ensino de idiomas pode ser vista como a racionalidade que mantém o ensino sequenciado, homogêneo, estruturado e que se dá por meio de uma metodologia específica, a qual, por sua vez, requer um material apropriado. Isso, talvez, no meu interior, eu quisesse reproduzir. Mesmo não me dando conta dessas intenções escondidas dentro de mim, meu objetivo era produzir minhas próprias atividades, construir os questionamentos acerca dos temas debatidos e proporcionar atividades em consonância com esses objetivos.

Diante disso, destaco que foi por meio da prática de sala de aula que eu consegui sair do padrão do livro didático e construir um ensino em conjunto com os alunos baseado nos interesses da turma. A meu ver, acredito que essa atitude se configura como uma quebra epistêmica (KUMARAVADIVELU, 2013) no meu modo de dar aulas, e, portanto, uma forma de ampliação da minha visão de ensino.

Para Kumaravadivelu (2012), a quebra epistêmica consiste na mudança de postura dos/as professores/as e dos/as aprendizes de línguas com relação aos métodos e materiais didáticos vindos de países de Centro, tendo em vista que esses materiais e métodos trazem consigo os interesses daqueles/as que os produzem. O autor enfatiza que a quebra epistêmica ocorre a partir da ruptura com a dependência:

1. de terminologias do ensino de inglês, por esconder as ideologias das teorias por meio das siglas;
2. da produção do conhecimento ocidental, por não dialogar com as teorias locais;
3. de métodos, por lidar com conceitos e contextos idealizados;
4. da competência cultural, pois muitos dos aprendizes de inglês mantêm os valores culturais de seus países;

5. da indústria dos livros didáticos, visto que eles transmitem metodologias e ideologias que promovem a dominação dos países do centro global.

Esse autor considera que o ensino de inglês é marcado pela colonialidade e pela globalização. Por isso, a ruptura desse *modus operandi* garante que outros sistemas de construção do conhecimento e outras formas de trabalhar com esses sistemas em sala de aula possam ser aplicadas (KUMARAVADIVELU, 2012).

Kumaravadivelu (2016) recorre ao conceito de gramática da decolonialidade⁴² como uma “estrutura para planos estratégicos desenvolvidos pelos subalternos voltados para suas próprias experiências de vida e que, dessa forma, irá variar de contexto para contexto⁴³” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 79, tradução nossa).

De acordo com o autor, a gramática da decolonialidade demanda um plano de ação, no qual professores, conscientes de seus contextos, possam agir em sala de aula e também na produção e organização do material didático. O autor enfatiza que esse plano de ação tem que ser construído a partir do conhecimento dos contextos locais, no que diz respeito à história, política, cultura, sociedade e às demandas educacionais.

Para Kumaravadivelu (2016), a noção de quebra epistêmica, como rompimento com os métodos, abordagens e material didático hegemônicos, dialoga com a postura advogada por uma gramática da decolonialidade. Com esse entendimento, percebo que, ao reconfigurar a utilização do livro didático e das escolhas das atividades, com a participação da turma, pude indicar um indício de quebra epistêmica com as minhas práticas anteriores e, de certa forma, com o padrão de ensino de inglês que seria o de adotar uma metodologia, um livro. Dessa forma, entendo que, repensando minhas práticas e atitudes na minha sala de aula, eu estou aprendendo, aos poucos, ainda hoje a construir a minha própria gramática da decolonialidade, pois penso que essa noção é algo muito subjetivo. Assim, foi dentro das minhas possibilidades de trabalho e de acordo com a minha localidade que eu pude investigar o que pode ser repensado e reconstituído.

Nesse intento, quando eu conseguia conduzir as aulas sem o material de apoio, sentia-me muito feliz e aliviada, porque notava que a turma se mostrava muito mais animada com as aulas e com as atividades desenvolvidas. A motivação e, conseqüentemente, a participação da turma nas atividades eram melhores e maiores.

⁴² O autor explica que esse conceito é formulado por Mignolo.

⁴³ “Framework for strategic plans drawn by subalterns deriving from their own lived experiences and hence will vary from context to context” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 79).

Com essa consciência, eu reconheço que, quando faço o meu próprio material, não há perda de controle; há, sim, um envolvimento maior com os conteúdos e com as atividades. Assim, eu me sinto mais responsável, partícipe e produtora de todos os momentos da aula. Enfatizo que viabilizar a participação dos/as alunos/as foi uma atitude de empoderamento e de reconstrução da minha prática, foi uma forma de repensar a metodologia que eu utilizava e de enfrentar as minhas inseguranças, provenientes, às vezes, das minhas experiências e da minha formação.

Pelas minhas concepções anteriores, destaco que, quando adoto e sigo um material, sem as devidas adaptações, eu aceito e contribuo para a manutenção do ensino de línguas adicionais dentro do paradigma colonial, de acordo com Kumaravadivelu (2003), e, de acordo com a teoria decolonial, dentro da colonialidade do saber, o que implica reproduzir e transmitir conhecimentos.

Nesse sentido, a visão do material didático no paradigma colonial, pode ser tomada como um meio de dominação, uma vez que transmite os métodos de ensino. Essa visão poderá também reproduzir os estereótipos da sociedade em que estiver sendo trabalhado. Além disso, o material de apoio poderá impor conhecimentos culturais aos/as professores/as e aos/as alunos/as, sem as devidas moderações, sem retratar a realidade local. Quando pertence às grandes editoras internacionais, tal livro didático pode estar inserido, ainda, na indústria da publicação.

Cabe ainda mencionar que, se o livro texto traz a língua de forma estrutural e sequenciada, a visão de língua que ele representa também corrobora esse viés.

O ensino de línguas adicionais, de forma semelhante, também poderá, dentro dessa perspectiva, ser visto como uma construção colonial, uma vez que valoriza tudo que é associado ao colonial e marginaliza tudo que é associado ao outro, o local. Diante disso, pode haver a sobreposição do nativo como superior, em detrimento do não nativo como inferior. Dentro desse paradigma, o ensino pode ser baseado em contextos e também em sujeitos idealizados.

Outra característica marcante que atribuo ao ensino de línguas adicionais como construção colonial é que ele pode ser configurado para não haver espaço para questionamentos sobre procedimentos de sala de aula, visão da língua a ser aprendida, material de apoio e questões culturais.

Em detrimento dessa visão, eu defendo que o material didático do ensino de línguas adicionais pode ser compreendido a partir da noção de decolonial, como uma construção

local. Essa visão também está baseada na noção de pós-método⁴⁴ que Kumaravadivelu (2003; 2012) defende. Nesse caso, o material de apoio pode ser entendido como meio de libertação, no qual professores/as e participantes constroem significados, analisando, criticando, e vendo as diversas possibilidades de interpretação da linguagem em cada tema, texto, hipertexto, e as mais diversas mídias.

Em assim sendo, o material de ensino pode fazer que os conhecimentos culturais surjam dos interesses dos/as alunos/as e possam ser compartilhados, reformulados, ampliados, comparados ou não com as realidades dos/as participantes. Nesse sentido, ele pode ser sugerido pelos/as alunos/as e construído por todos envolvidos no processo, o que fará que o ensino possa reproduzir a língua viva com base nas temáticas sugeridas pelos/as participantes e, desse modo, não obedecerá a sequências prontas e definidas. Com esse entendimento, o material poderá possibilitar a inserção dos saberes locais e culturais, por ser produzido por locais.

A partir dessa compreensão agora, a respeito do ensino de línguas adicionais, eu pondero que se eu entendo o ensino a partir do paradigma decolonial, eu valorizo e reconheço a importância das culturas envolvidas no processo de ensino, respeitando, integrando, construindo olhares múltiplos sobre os envolvidos no processo. Tal visão implicará a não sobreposição de um como superior e de outro como inferior; cada sujeito/sotaque/cultura que participa do processo integra, renova, amplia os conhecimentos estudados.

Nessa perspectiva, os procedimentos que adoto levam em consideração as preferências de aprendizagem dos/as alunos/as, porque eles/as participam ativamente das decisões sobre as atividades de sala de aula, os conteúdos e as avaliações. A sala de aula, nesse contexto, é um espaço de negociações que promovem os interesses daqueles que fazem parte dela, valorizando, dessa forma, o trabalho com os saberes locais, porque, em sua maioria, são excluídos do ensino da língua. Desse modo, o aprendizado de língua inglesa como língua adicional pode provocar práticas de enfrentamento às concepções coloniais pelas quais fomos construídos. Tais práticas seriam, portanto, formas de decolonizar o ensino de língua inglesa, contribuindo, assim, para a valorização dos saberes locais, saberes outros, nas palavras de

⁴⁴ Pós-método, no dizer de Kumaravadivelu (2003), é uma construção pós-colonial, entendida como uma busca por uma alternativa – um conjunto de princípios outros para o ensino de idiomas – e não um outro método alternativo que seja visto como um modelo a ser seguido. Nessa direção, para Cardario (2014, p. 29, tradução nossa), o pós-método é “o desenvolvimento de um conjunto único de práticas de sala de aula pelos próprios professores, adaptados às suas próprias identidades, crenças e estilos de ensino, e o mais importante, desenvolvido para se adequar a contextos específicos nos quais eles ensinam”⁴⁴. Sendo assim, o pós-método pode ser entendido como a busca do desenvolvimento de uma proposta local.

Souza Santos (2007), em sala de aula e nos materiais didáticos. Assim, ao ressignificar a minha prática que era alicerçada nos métodos e em materiais de ensino, é que percebo o quanto esses instrumentos obedecem a critérios de mercado e também aos outros interesses ideológicos de dominação, como destaca Kumaravadivelu (2003; 2012), os quais, de certa forma, contribuem para a manutenção do poder global.

Nesse caso, apesar de saber que as colonialidades operam em conjunto, vejo que fica mais claro o entendimento de que a colonialidade do saber, no ensino de línguas adicionais, corrobora a manutenção da colonialidade do poder, o que pode ser notado quando eu analiso a hegemonia da língua inglesa, inserida em práticas neoliberais, dentro do processo de globalização. Isso acontece quando eu promovo a manutenção de um ensino tradicional, ou seja, eu mantenho as formas de dominação que estão presentes nesse ensino, e, com isso, mantenho também o poder global e colonial com o qual estou envolvida socialmente.

Nesse sentido, quando eu tomo conhecimento desse contexto maior do qual faço parte, eu me sinto mais confiante no processo de reconstrução das minhas práticas docentes, como professora de inglês como língua adicional.

Sigo, agora, relatando outros momentos relevantes da minha experiência com a turma.

3.3 Não só falar, mas fazer! Ressignificações e aprendizagens

Na continuidade do relato das minhas experiências em sala de aula, ressalto que, depois da finalização de cada temática, a turma votava e escolhia o próximo assunto a ser abordado. Na sequência, preservação ambiental foi o tema escolhido. Esse tema passou por uma votação contagiante e ganhou com larga vantagem sobre os outros temas com que estava concorrendo. Eu me senti muito à vontade com essa temática, porque era algo sobre o qual eu tinha muita vontade de falar e pretendia fazer alguma ação com meus alunos, por conta da preocupação que tenho, há algum tempo, com o meio ambiente.

Logo, para trabalhar esse tema, aproveitei uma unidade do livro didático que discorria a respeito do meio ambiente, de forma bastante interativa e dinâmica, e resolvi compor as atividades com o uso desse material. Antes disso, apresentei alguns vídeos em inglês sobre a importância da preservação ambiental: o efeito estufa e o aquecimento global.

A partir dessa introdução ao tema, começamos a responder algumas atividades do livro didático, na unidade que falava sobre economia de energia e economia de água em uma escola. Sim! Utilizei o livro didático. Poucas vezes, pouquíssimas, mas eu o utilizei. Tive muita dificuldade em deixá-lo de lado e escolhi fazer uso desse material de apoio, para ter

mais pesquisas. No caso desse conteúdo específico, o material trazia várias informações complementares e contribuiu para a discussão. O livro não foi o guia das aulas, só um complemento.

Apesar de ter trazido outros recursos, eu não consegui me libertar do livro-texto por inteiro, o qual complementou, com várias informações, a temática proposta. Fizemos algumas atividades desse livro; os/as alunos/as puderam entrar em contato com as palavras principais e expressões dessa temática na língua inglesa e também com dicas de como economizar água e energia em casa e na escola⁴⁵.

Não nego a importância do livro para a aprendizagem, mas como o meu objetivo era reconstruir minha prática, eu não gostaria de utilizá-lo o tempo todo. Entendo que isso seria algo muito radical, mas que, aos poucos, foi se modificando e eu percebi que uma prática fundada no radicalismo também não era o que eu esperava.

Sobre o tema, além da promessa de exercitar a economia de água, de energia, de alimento, e de materiais de uso diário que fizemos durante as aulas, a turma propôs fazer a coleta de lixo em uma praia de Maceió, para colocar em prática o que havíamos trabalhado e para que nossas atividades não ficassem restritas à escola. A participação de todos nessa ação interventiva seria contabilizada como uma tarefa que contasse para a pontuação. Como nem todos/as da turma poderiam ir, já que era uma atividade fora da escola, ficou combinado que não perderia nota quem não pudesse participar.

Como parte da ação interventiva, a turma elaborou um questionário, em português e em inglês, para entrevistar⁴⁶ as pessoas que encontrássemos pela praia, a fim de conscientizá-las sobre a necessidade de preservação ambiental. As perguntas versavam sobre a economia de água e energia, para que, com as respostas colhidas, os/as alunos/as pudessem conscientizar os/as usuários/as da praia sobre a importância dessas atitudes para o planeta.

É interessante ressaltar que, ao iniciar essa temática, indaguei à turma sobre a economia de energia elétrica e água, e a maioria respondeu que não se preocupava com isso. Os/As estudantes disseram que saíam dos cômodos de suas casas e nem sempre se lembravam de apagar a luz, por exemplo. Fiquei muito surpresa com as respostas, porque sempre imaginei que a preocupação com o meio ambiente fosse de todos/as. Nesse sentido, propor uma coleta de lixo na praia foi surpreendente para mim, comprovando o envolvimento com a

⁴⁵ As páginas do livro didático que foram trabalhadas com a turma estão no Anexo C.

⁴⁶ APÊNDICE B.

temática estudada e discutida. Eles/as sinalizaram essa vontade de realizar alguma ação externa logo que iniciamos a temática, como se vê no excerto abaixo:

Professora: *What can you do to overcome these difficulties?* O que é que pode fazer para superar essas dificuldades?

Margarete: Lutar

Professora: *Fight? What can you do to overcome these difficulties?*

Ricardo: **cartazes pela escola.**

[...]

Alexandra: não só falar, mas **fazer.**

Professora: fazer

(Aula, 8 de novembro de 2017)

Registro, a partir da atividade proposta e implementada, que o enfrentamento aos danos do meio ambiente foi efetivado com a coleta de lixo na praia.

Figura 4 – Álbum de fotografias da ação de coleta de lixo na praia



Fonte: Autora, 2017.

Considero essa ação como um dos momentos mais especiais da pesquisa, porque foi algo feito pelos/as alunos/as; eu só corrigi as entrevistas, marquei o ônibus e a data, e eles/as conseguiram sacolas, construíram as perguntas e participaram da coleta de lixo na praia. Em menos de uma hora, tínhamos quatro sacolas grandes, cheias de lixo. Coletamos o lixo na praia da Avenida⁴⁷ e fizemos as entrevistas na Ponta Verde⁴⁸.

Os/as estudantes ficaram horrorizados com o descaso na praia da Avenida; foi muito lixo, além do desaguamento do riacho Salgadinho, totalmente contaminado, na água do mar, inviabilizando a praia para o banho. Eles/as levaram cartazes, fizeram as entrevistas, conversaram com várias pessoas, algumas, inclusive, que tinham morado fora do país, e falaram sobre esses temas de uma forma mais global. Percebi um brilho no olhar de cada um/a que jamais vou esquecer. Eles/as estavam eufóricos. Eu procurei não intervir, porque era um momento de atuação somente deles/as; fiquei de longe, observando, mas dava para ver como se sentiram importantes durante aquele trabalho.

Uma aluna voltou-se para mim e disse “*Teacher, teacher, eu quero fazer isso sempre, foi muito bom*”. Como o grupo construiu entrevistas em inglês e português, objetivou-se entrevistar um estrangeiro, com a finalidade de praticar o inglês. No entanto, não foi possível, porque não encontramos um falante de inglês naquele momento, o que não invalidou todo o esforço envidado, visto que a ação de conscientização foi promovida.

Esse trabalho foi, pessoalmente, um momento de muita reflexão e mudança para mim. Nunca fui de desperdiçar água ou energia, mas havia coisas que eu não fazia, como a separação do lixo em minha casa. Comecei a pesquisar sobre pontos de coleta seletiva de lixo e descobri que a prefeitura de Maceió tem várias cooperativas de reciclagem de lixo⁴⁹, nas quais a população pode contribuir e enviar o lixo reciclável. Entrei em contato com a líder de uma das cooperativas e ela me disse que a cooperativa tem um caminhão que pode passar em condomínios, empresas para coletar o lixo reciclável, mas que esse lixo deve estar separado e em um lugar seguro. Então, eu comecei a separar o lixo reciclável em minha casa e quando tinha uma quantidade significativa, eu mesma levava para a cooperativa. Também fiz compostagem com os restos dos orgânicos da minha casa; enfim, durante e depois da pesquisa continuei a estudar sobre o tema.

⁴⁷ Localizada no centro de Maceió. É uma praia poluída por conta do riacho Salgadinho que deságua no mar e traz todo o lixo nele depositado.

⁴⁸ É uma das praias mais famosas do estado de Alagoas, fica localizada no bairro da Ponta Verde, parte nobre da cidade.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/slum/cooperativa-de-catadores/>. Acesso em 16 de abril de 2018.

O interessante é que foram meus/minhas próprios/as alunos/as que me ensinaram a fazer compostagem. Durante as aulas sobre preservação ambiental, quando falávamos sobre desperdício de alimentos, eu perguntei a eles/as se sabiam fazer compostagem. Alguns/mas alunos/as disseram que sim e me explicaram como eu poderia fazer. Foi assim que iniciei a minha compostagem, com as orientações da minha turma. Por um lado, essa troca de saberes é algo que me deixava feliz e envolvida com os temas, pois a turma se sente valorizada também, por contribuir com outros conhecimentos; por outro lado, eu assumia a condição de aprendiz, o que se faz muito importante também no processo de ensino e aprendizagem.

Evidencio que, nessa proposta de ação social, percebi o envolvimento da turma, que além da coleta de lixo, fez cartazes e entrevistas para a conscientização da necessidade de preservação ambiental e das atividades que envolvem essa questão, como descrito anteriormente.

Essa forma de intervenção pedagógica me remete às palavras de Freire (2005), quando enfatiza a importância, no processo educativo, de “estar com o mundo” e não de simplesmente “estar no mundo”. Estar com o mundo é agir de forma efetiva e substancial; é promover, no âmbito escolar, ações que não visem somente aos conteúdos, mas que possam abordar questões sociais. Essa posição de estar com o mundo foi efetivada nas práticas promovidas pela turma, ultrapassando os exercícios do livro didático e ganhando as ruas, ou seja, foi uma proposta que promoveu a ação e também a conscientização, dos/as próprios/as alunos/as e das pessoas ao seu redor.

Com esse entendimento, e para uma apreensão ainda mais contundente da atividade, atribuo a ela algumas noções de letramento crítico. Para tanto, como lembra Tagata (2018), é interessante mencionar que os trabalhos sobre letramento surgiram de concepções sobre a linguagem de forma mais estrutural e sob influência dos trabalhos de Paulo Freire. Tais trabalhos passaram a questionar como as relações sociais, políticas e de poder podem ser importantes para as questões linguísticas. A esse respeito, o autor destaca que os trabalhos mais recentes sobre os letramentos compreendem que

ser letrado, nessa perspectiva, vai muito além da decodificação da escrita, pois envolve também a conscientização de que nossas práticas de letramento refletem e refratam determinada configuração de poder/conhecimento em uma sociedade (TAGATA, 2018, p. 6).

O autor assegura que o letramento crítico viabiliza “um debate acerca de questões que envolvem práticas socialmente situadas de linguagem e que, muitas vezes, ultrapassam os limites da sala de aula” (TAGATA, 2018, p. 7). Acredito que essa ultrapassagem de limites

pode contribuir para que alunas/os possam enxergar o que não veem e também agir socialmente a fim de fazer uso de seus direitos e deveres, como o que a minha turma fez na ação de coleta de lixo na praia.

Nesse sentido, Monte Mór (2015) argumenta a favor da cidadania ativa – uma cidadania que não busque apenas a consciência de cidadã/o –, mas que objetive a agência social, ou seja, a participação efetiva e até reivindicatória no contexto social a que o sujeito pertença.

Monte Mór e Morgan (2014, p. 23, tradução minha) ratificam a necessidade da cidadania ativa, ao reconhecerem que as mudanças sociais demandaram “novas leituras e entendimentos das relações institucionais na vida das pessoas e dos grupos e fortaleceram a participação cívica na vida das instituições”⁵⁰. Essa é uma visão de cidadania que me faz sentir também responsável pela reivindicação dos meus direitos e deveres como professora. É, inclusive, um conceito que parte da teoria e que objetiva a prática. Em sendo assim, minha sala de aula pode ser também um lugar propício para se desenvolver a cidadania ativa. Voltando aos letramentos, atrelo essa visão de cidadania ativa ou, como eu prefiro me referir, de agência social ao primeiro conceito de letramento crítico que advogo no meu trabalho: o de letramento crítico como uma forma de participação/intervenção social de McLaughlin e De Voogd (2004).

McLaughlin e De Voogd (2004) entendem que o ensino da língua proporciona o conhecimento do seu entorno – a visão e o envolvimento com seu mundo ao seu redor –, por isso, priorizam que o trabalho com o idioma deva ultrapassar a sala de aula e possa oportunizar o desenvolvimento de uma intervenção social.

Essa compreensão de letramento crítico tem como base os estudos de Paulo Freire que colocam em evidência as relações de leitura da palavra e leitura do mundo, entendendo-se que a última precede a primeira (FREIRE, 1987). Mas não é só isso, posto que o mundo e os problemas sociais são outros e precisam de tratamentos diferentes. Nesse intento, acredito que a participação social em forma de ação é um nível a mais de atuação frente aos problemas sociais que minhas/meus alunas/os enfrentam.

McLaughlin e De Voogd (2004) relatam que o letramento crítico prevê a análise das questões de poder, de promoção da reflexão, de transformação e de ação social, na leitura e na

⁵⁰ “*new understandings or readings about institutional relationships in the life of people and groups and reinigorated civic participation in the life of institutions.*” (MONTE MÓR; MORGAN, 2014, p. 23).

produção dos textos em sala de aula. Elas defendem que, a partir da problematização de questões sociais em sala de aula, uma ação maior seja organizada e colocada em prática.

Um exemplo claro dessa proposta seria a produção de cartas para o prefeito da cidade, ou de cartazes para promoção de algum evento que objetive a conscientização de algo na escola, entre tantos outros atos. São ações que partem de reflexões teóricas (ou não) em sala e que não param por aí, elas vão além, elas podem, por exemplo, intervir, pressionar e conscientizar socialmente a população de algo que pode ser importante para todas/os. É óbvio que nem toda ação gera uma reação, mas acredito que a ação proposta já é uma tentativa de mudança ou de expansão de uma visão.

Nesse sentido, vejo que a frase “O bom uso da energia é um dever de cidadania” (*The good use of energy is a duty of citizenship*), escrita no cartaz elaborado por uma das equipes, é a concretização da relação teoria e prática proposta pela temática e efetivada pelos/as alunos/as. Ela pode ser interpretada como uma forma de letramento crítico, a partir da noção proposta por McLaughlin e DeVoogd (2004), pois traz para si a necessidade de ação social efetiva. A proposta da equipe é de que o cuidado com o meio ambiente faça parte dos deveres de cidadania, de modo que os conhecimentos ressignificados em sala de aula integrem a vida e não mais fiquem apenas na teoria.

Essa ação de intervenção no mundo extraclasse efetivada pelos estudantes também pode ser compreendida como uma prática de *re-design*, defendida por Janks (2010; 2016). Para a autora, o *re-design* é um ato de transformação que possibilita a ressignificação e a reconstrução de práticas linguísticas, das mais variadas formas, de maneira tal que elas promovam uma melhoria nas ações da população, intervindo nas formas de vida. Janks (2016) explica que “realizar o redesign de práticas é que é o grande desafio porque nosso fazer e agir no mundo estão frequentemente enraizados em nós” (JANKS, 2016, p. 37). Desse modo, entendo que a ação de realizar a coleta de lixo e de fazer entrevista na praia fez que meus/minhas estudantes pudessem refazer as suas práticas diárias, e, assim, repensarem como lidam com os resíduos sólidos, com o uso da água e da energia. Isso pode ser compreendido como uma prática de *re-design* que ressignifica sua forma de interação com e no mundo, além da promoção de uma consciência do desenvolvimento de um meio ambiente sustentável, o que se configura como uma prática de letramento crítico.

Acredito que a proposta de letramento crítico ainda pode ser vista como uma forma menos ingênua de ver o mundo (MENEZES DE SOUZA, 2010), tendo em vista que a turma conseguiu modificar as práticas que tinham como naturalizadas em sua vida. Ao explicar que a visão de si mesmo é formada a partir de um “não eu”, teorizado por Freire, ou seja, pela

qual eu me constituo a partir do outro que me circunda, é que Menezes de Souza (2011) define sua leitura de letramento crítico. O autor enfatiza que esse “não eu” é construído sócio-historicamente e, nesse sentido, trata-se de um “não eu” coletivo. O “eu” da identidade social – individual – é diferente do “não eu”, mas, ao mesmo tempo, é construído pelo não eu. A esse respeito, o autor assegura que “cada eu ao mesmo tempo que se apresenta ingenuamente como indivíduo, independente, completo, na verdade está conectado às coletividades das quais se originou” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 294).

Sendo assim, no contexto educacional, para o autor, há a necessidade de “aprender a escutar/ouvir”, o que significa dizer que “ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados – originam-se na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 3). Isso entendido, saliento que o letramento crítico já não pode estar associado apenas a desvelar as ideologias escondidas nos textos, como a proposição freireana de leitura crítica. Ele pode ser, na proposta do autor, uma forma de “ouvir-se escutando”. Menezes de Souza (2010, p. 3) destaca que ler criticamente envolve dois atos:

(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto está *inseparável* de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos.

A meu ver, esses dois atos podem ser vistos como uma necessidade de compreensão de dois contextos: o contexto do autor produtor de sentidos e o contexto do leitor que também carrega toda uma história, construída socialmente. Não se trata somente de desvelar as intenções do autor, é uma problematização mais ampla, que implica ler-se a si mesmo no contexto de leitura crítica, na medida em que leio o outro e levo em consideração essas interferências, embora o autor lembre que o processo de leitura é bem mais complexo e não se resume às questões contextuais.

Ressalto que a construção de sentidos perpassa fatores sociais, como de gênero, classe, religião, faixa etária e outros, pois a linguagem e sua interpretação estão inseridas em relações de poder, político e econômico, sócio-historicamente marcadas.

Dessa forma, à proporção que eu tomo consciência dos *não-eus* que me constituem, eu passo a utilizar a linguagem de forma mais crítica e reflexiva. Nessa direção, para Menezes de Souza (2010, p. 6), o letramento crítico é um modo de “aprender a escutar não apenas o outro, mas também a escutar nós mesmos ouvindo o outro”. Essa pode ser uma possibilidade de

lidar com as diferenças, as várias verdades, os conflitos e heterogeneidades existentes em situações de aprendizagens de línguas adicionais e na sala de aula em geral.

Segundo esse autor, a visão de letramento crítico é vista como

o processo de ler criticamente [que] envolve *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 4).

Nesse sentido, ao tomar a leitura de forma ampla, como uma forma de ver o mundo, eu e minhas/meus alunas/os pudemos repensar como nossas escolhas podem causar impacto no ambiente em que vivemos, pelo que podemos afirmar ser uma forma de letramento crítico, por promover uma visão do mundo mais consciente de nossas ações.

Nessa perspectiva, atribuo os resultados à visão de Menezes de Souza (2011) de letramento crítico cuja parâmetro implica *ler-se lendo*, uma vez que a ação proposta, realizada pela turma, atingiu não somente a vida dos que dela participaram, mas alcançou também o objetivo de conscientização das pessoas que utilizam a praia. Foi, assim, uma forma de ler as ações dos/as proponentes da atividade, como também de perceber que os outros também são responsáveis pelo meio ambiente.

Esse exercício de ação da turma nas ruas mostrou-me que, para desenvolver uma prática de letramento crítico, são necessários gestos simples. São os pequenos atos que eu viabilizo que promovem a mudança nas minhas atividades em sala de aula. Desse modo, eu proporciono que a turma aprenda inglês e também aja socialmente diante dos problemas sociais com que venham a se deparar. Ademais, e isso é muito importante, vejo que a reconstrução da minha prática é algo possível.

Consciente de minha atuação em sala, e com sentimento de confiança, trago agora mais um tema. Certamente, o assunto mais complicado para ser utilizado como um programa de curso no Ensino Médio, para mim, naquele momento, foi **A história da língua inglesa**. Depois que o tema foi escolhido por votação, fiquei sem saber por onde começar. Além de implorar a participação dos/as alunos/as nas pesquisas, para que também sinalizassem atividades, conversei com o meu grupo de pesquisa, pensei e pensei de novo, até quase me desesperar, para depois traçar um percurso para o tema.

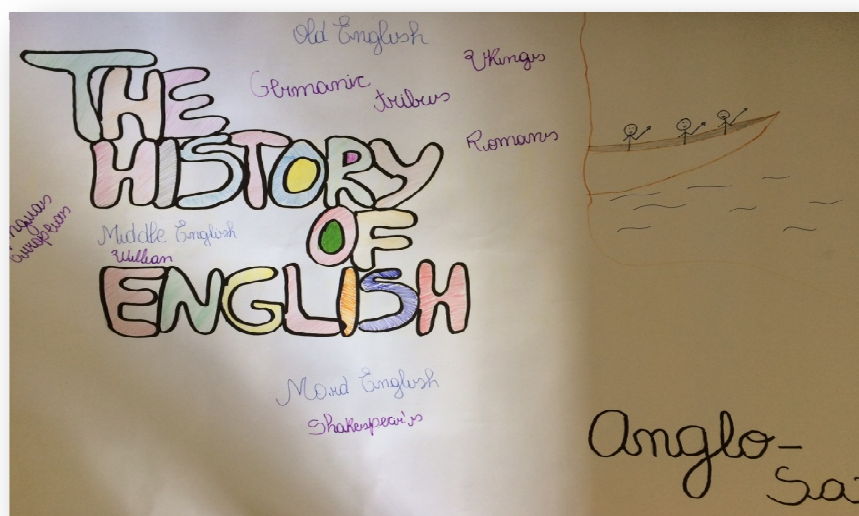
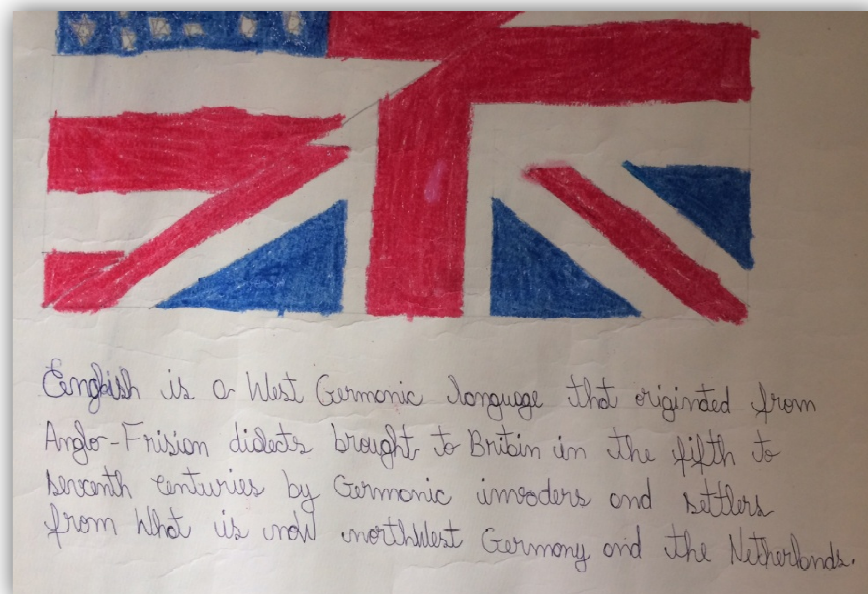
Minha dúvida, naquele momento, era a de como trabalhar em sala de aula, a fim de despertar o senso crítico dos/as alunos/as e fazer que a turma aprendesse inglês. Resolvi trabalhar com a leitura e com o resumo de textos, no que diz respeito às questões linguísticas. Para despertar o interesse, foquei na problematização do tema a partir das seguintes questões:

qual é a necessidade de um país dominar outro ou de um povo dominar outro? Quais as consequências disso? Será que é só para ter mais terras e poder que há a dominação linguística do país? Dessa forma, eu poderia mostrar que não foi inocentemente que um povo buscou dominar o outro e que os interesses linguísticos trazem por trás outros interesses como o poder, o controle financeiro e tantos outros.

Com isso em mente, iniciei os trabalhos em sala de aula e, enquanto apresentava uns slides sobre a história da língua inglesa, um dos alunos me interrompeu e acrescentou diversas informações de que eu nem desconfiava; nesse momento, tive a certeza de que Antônio também tinha estudado bastante o tema e que poderia até me substituir naquela aula. Senti-me bem por isso, porque eu ainda sentia falta do livro didático e porque não teria que pensar em tudo sozinha. Percebi que aquele meu aluno Antônio cumprira com o que havia prometido, o que me mostrou o engajamento dele com o tema.

Para esse tema, eu não tinha muitas aulas, porque estávamos perto do fim do bimestre e, como a turma havia feito diversas tarefas, resolvi propor duas atividades em grupo com o tema, sendo uma obrigatória e a outra facultativa. A primeira foi a elaboração de um resumo de um texto sobre a história da língua inglesa. A segunda atividade não era obrigatória para todos os grupos, mas apenas para os/as integrantes da turma que faltavam entregar algum trabalho anterior. A proposta era a confecção de um cartaz sobre a história da língua inglesa.

Figura 5 – Fotografias dos cartazes sobre a história da língua inglesa produzidos pelos/as alunos/as



Fonte: Alunos/Participantes da Pesquisa, 2017.

No primeiro cartaz, o que foi escrito pelo grupo de alunos/as no cartaz pode ser traduzido como “o inglês é uma língua do oeste germânico originada de dialetos anglo-frísios trazidos para a Inglaterra, nos séculos V e VII, por colonos e invasores germânicos do que hoje é o nordeste da Alemanha e da Holanda”. No segundo cartaz, há um resumo da história da língua inglesa feito com as palavras principais que envolvem a temática, como tribos

germânicas, inglês antigo, inglês médio, inglês moderno, línguas europeias, *vikings*, romanos e William Shakespeare.

Apesar do tema **História da Língua Inglesa** não ter gerado muitas atividades e nem tantos posicionamentos críticos, eu o incluí na minha história com o 1º Ano B, por considerá-lo o mais desafiador e por entender que ele me colocou na posição de dúvida e de inquietação. Quando os conteúdos passaram a ser votados, eu nunca imaginei que um tema que não é popular pudesse vencer. E, assim, eu tive que "sair da minha caixinha" para conseguir efetuar o meu trabalho. Tive que estudar o que eu tinha visto na faculdade há algum tempo, organizar uma apresentação sobre o tema, para então promover o debate em sala de aula. Durante a aula, Antônio me surpreende, mostrando que também estudou e se aprofundou no tema:

Antônio: vamos falar *dos vikings* também professora!

p: dos *Vikings*? Sim, vamos. Tem nesse texto.

[Divido os grupos; em seguida, eu provoço alguns questionamentos:]

Professora: Vamos pensar nessa questão: o porquê que um povo invade a terra do outro?

Margarete: para aumentar o território

[

Alexandra: ou talvez para expandir, né! Por tipo

Professora: para expandir né, o que você falou Margarete?

Margarete: território

Professora: o território, ter mais território né?

[

Alexandra: mas também tem aquele

Antônio: professora, já que está falando de inglês, vamos falar sobre porque os *Vikings* invadiram a Inglaterra Anglo Saxônica

Professora: aí veja, a gente vai, deixa ele falar sobre isso, porque isso é muito importante. O povo Viking, depois o Franciscano, teve uma participação muito importante, eles invadiram... Diga aí Antônio.

Antônio: É porque os Vikings eles moravam naquela parte que é a Suécia e a Noruega hoje. Aí lá não tinha muito alimento. E eles vinha para a Inglaterra Anglo Saxônica para saquear, para saquear para levar o alimento e tudo mais e os escravos também.

Professora: hunrum

Antônio: Aí eles chegaram lá e viram que a Inglaterra tinha mais, era muito melhor que lá, eles começaram a povoar lá.

(Aula, 06 de dezembro de 2017)

Com isso, Antônio mostrou que fez uma vasta pesquisa sobre o tema. Ele mostrou que, além do motivo de se dominar um território para expandir terras, no caso da Inglaterra, não era qualquer terra, era uma terra fértil e produtiva. Por conseguinte, ao ampliar seu repertório de conhecimentos sobre o assunto, Antônio pôs em prática a noção de letramento crítico como expansões de olhares (MONTE MÓR, 2015; 2018).

Ao definir a acepção de crítica como ruptura no modo como interpreto o mundo ao redor e da crise provocada por esse movimento, corroboro a visão de Monte Mór (2015; 2018), para o qual a crise gerada por esse conflito de visões pode levar o sujeito a outros lugares; tal sujeito pode expandir sua visão, ampliar como enxergava tal fato, de modo a perceber outros detalhes a ele inerentes. Assim, acredito que pratico o letramento crítico no momento que deixo de pensar como antes, ou melhor, quando eu adiciono outros significados a algo que eu já tinha como dado fixo e irredutível.

O letramento crítico, nesse caso, é concebido com uma possibilidade de expansão de perspectivas ou de ampliação de olhares. Ao expandir a minha visão sobre algo, eu abro espaço para as heterogeneidades e as pluralidades inerentes à minha vida, como professora e como cidadã, e à vida das/os minhas/meus alunas/os. Ampliar a visão de si no mundo social pode ser visto também como uma forma de se ver nos outros, ou seja, é uma relação de alteridade.

Nessa perspectiva, por meio das suas pesquisas, Antônio conseguiu perceber que, além de dominar territórios para controlar o sistema político, havia também uma necessidade básica de vida que é a produção de alimentos. Isso pode também ser compreendido como uma forma menos ingênua de ver o mundo a seu redor. Importante entender que o debate acerca da história da língua inglesa possibilitou o questionamento sobre os interesses de quem conquista uma localidade.

Registro, nesse sentido, que, de fato, Antônio apresentou detalhes que eu não tinha pesquisado. Eu, no momento de suas falas, também parava para ouvi-lo. Foram momentos que me emocionaram, por nunca ter presenciado tamanho envolvimento com a aula. Ele fez uma pesquisa detalhada da história da língua inglesa e ampliou o tema, porque ele também estudou a história da Inglaterra. Ele mergulhou na história e na cultura da língua que estava estudando, como mostra o próximo excerto:

Antônio: Aí os *Vikings* chegaram o conquistaram seis, só sobrou esse Essex, aí aí o houve lá um sistema de reis, reis ingleses, reis vikings, até onde, ((xxx))do inglês antigo, até que em 1066 o Guilherme Conquistador chegou lá e dominou tudo. Nessa época, os outros grupos de *vikings* estava acontecendo na Inglaterra mais, e esse reino Essex ele tava lutando contra os vikings lá no sul, não no norte. Aí quando os Normandos chegaram no sul da Inglaterra, ele desceu com o exército e (seus) Vikings lá, aí perdeu lá a batalha contra os franceses. Aí os franceses conquistaram a Inglaterra inteira, aí o Guilherme conquistador como ele era um grupo normando,

Mirela: ah eu deus não acaba mais não

Professora: psss:

Antônio: como era um grupo normando. (Ele não queria ((xxx)) a população que ele havia conquistado), aí ele fez, aquilo (que a senhora falou), que ele pegava, chegava entrevistava a pessoa mais próxima (que lá tinha) e tentava ensinar também um pouco do francês, para porque a língua oficial virou o francês, aí ele tentava ensinar o francês. Aí teve uma sucessão de, o reino que a gente tem hoje na Inglaterra, ele é descendente de Guilherme Conquistador

Professora: descendente de que?

Antônio: a região de ((xxx)) ela é descendente de Guilherme Conquistador

Professora: ah sim

Antônio: porque mesmo o domínio não sendo francês, o primeiro rei inglês era francês, o Guilherme conquistador, aí como nunca houve mudança de dinastia da Inglaterra, aí tem o mesmo sangue

(Aula, 06 de dezembro de 2017)

Fiquei muito feliz quando presenciei essa fala do Antônio. Ele mostrou o quanto se empolgou e estudou o tema, comprovando, mais uma vez, que eu, como professora pesquisadora, aprendo com os/as meus/minhas alunos/as, se eu possibilitar a abertura necessária para a participação de todos/as, é claro.

Mesmo que nem todos/as tenham gostado do relato histórico que Antônio fez, como percebido na frase de Mirela (“ah eu deus não acaba mais não”), tenho em mente que nenhum tema será apreciado por todos/as. Não há como ter uma unanimidade de preferências em um universo de mais de 30 alunos/as. No entanto, vejo que a maioria gostava de ouvir Antonio, porque, quando ele começava a contar o que havia estudado, a turma fazia um silêncio quase que total que permitia ouvir com clareza o que ele dizia. Isso pode mostrar que, em geral, a turma também estava envolvida com a temática e queria escutar o que Antônio dizia.

Retomando as minhas dificuldades, quando o tema venceu, eu me sentia completamente perdida porque não sabia por onde começar. E, nesse sentido, talvez eu também precisasse decolonizar, reconfigurar e ressignificar a minha visão de mundo e de ensino, a qual me fazia não enxergar as possibilidades de problematizações com temas que eu não soubesse como abordar.

Com isso, diante do envolvimento de Antônio com o tema, de seus relatos e de seus questionamentos, eu percebo que não há um tema melhor ou pior, mais fácil ou mais difícil; há, sim, abordagens a seguir, escolhas a serem feitas, possibilidades de trabalhos. Nesse caso, eu advogo que o letramento crítico seja trabalhado não só a partir da perspectiva dos/as alunos/as, mas também da minha perspectiva como professora. Assim, considero que a minha visão e ação como professora crítica, questionadora e problematizadora pode direcionar minha prática e viabilizar a criticidade dos/as meus/minhas alunos/as também.

Com essa compreensão, posso afirmar que as duas temáticas abordadas nessa seção me trouxeram muitas alegrias, surpresas e possibilitaram-me ainda mais ressignificações sobre a minha prática. A primeira ressignificação foi perceber que muitas das ações que propus não se concretizaram. Eu havia sugerido, inicialmente, fazer um projeto de separação dos resíduos sólidos em toda a escola, marquei reunião com o até então coordenador que cuidava desses assuntos, no entanto, não consegui continuar, após algumas tentativas. Também percebi que eu estava fazendo tudo sozinha e vi que a turma não estava se mobilizando.

Ressalto, entretanto, que depois de os/as alunos/as terem sugerido fazer a coleta de lixo na praia, tudo se encaminhou muito bem. Na continuidade da ideia, eu reservei o ônibus da escola, sugeri atividades, como os cartazes e as entrevistas. Prontamente, a turma se dividiu em grupos, fez cartazes, elaborou as entrevistas e uma das alunas se prontificou a conseguir as sacolas de plástico para recolher o lixo. Foi uma atividade compartilhada que proporcionou o envolvimento de todos/as, ampliou os conhecimentos sobre a temática e ainda me fez recuar, no sentido de perceber que nem sempre o que desejo fazer é o que a turma quer também.

Diante disso, mais uma vez, eu reitero a importância de ter colocado em prática as vontades e preferências dos/as meus/minhas alunos/as. Com isso, percebi que saí do lugar no qual se prevê que o professor deve ser o responsável por tudo, do local de professor colonial, e pude deslocar-me para o local de participante, não menos importante, mas de alguém que coordena, contribui, e que ouve mais, e que, conseqüentemente, compartilha mais das decisões em sala de aula.

A segunda ressignificação, que eu preciso expor aqui, foi a superação da minha insegurança em torno do tema História da língua inglesa, e a percepção de que não há uma temática perfeita, passível de críticas. Dessa forma, observo que qualquer assunto pode ser reconfigurado em sala de aula, e que a minha atitude com relação a alguma temática é que determinará como ela será trabalhada.

Afinal, pude entender que o letramento crítico pode ser uma postura que eu adoto para a minha vida, para as minhas ações diárias, para a forma pela qual eu educo meu filho e interajo com a minha família. É uma possibilidade de ação diante das injustiças, dos preconceitos, das exclusões sociais que estão por toda a parte. Para isso, posturas mais críticas em relação às múltiplas linguagens são parte do processo de reconstrução de um mundo mais igualitário, justo, em que os direitos e deveres de todos/as sejam respeitados.

Com esse entendimento, trago agora mais episódios da experiência em sala de aula com a turma estudada.

3.4 Eu queria ser um gringo bonito e inteligente

Assim que eu comecei a escutar os áudios das aulas, uma fala de Osvaldo chamou-me a atenção. Em seguida, fiquei abatida quando percebi o significado do que ele dizia. E o pior, eu não ouvi o que ele queria dizer. Eu não disse uma palavra após a fala dele. Essa fala aconteceu quando nem havíamos começado a aula ainda. Estávamos nos minutos iniciais, quando entro em sala e espero os/as alunos/as chegarem, aproveitando para buscar os equipamentos e organizar a sala. Então, nesse ínterim, perguntei a um aluno o que ele acha da aula de inglês e ele me respondeu afirmando que “quer ser um gringo bonito e inteligente”. Logo em seguida, eu saí da sala para pegar um equipamento, sem refletir sobre o significado do que ele me dissera. Somente quando ouvi a gravação novamente, percebi o que Osvaldo disse, como descrito no excerto abaixo:

Professora: vai Osvaldo diz o que você acha da aula de inglês
 Osvaldo: eeh interessante porque você descobre novas coisas e principalmente eu quero ser um “gringo” eu quero ser bonito inteligente
 -: [ele quer ser um “gringo” vai
 Osvaldo: eu quero ser um “gringo”
 (Aula, 14 de junho de 2017)

A minha postura, ou melhor, a minha falta de postura, fez que me sentisse entristecida. Eu pensei comigo mesma: “Como eu não falei nada? Por que não há nenhum comentário após essa fala?”. Essa foi a minha primeira reação. Ademais, pensei que tinha perdido uma grande oportunidade de problematizar as visões do outro, que eu poderia ter feito alguns questionamentos de forma mais direta como: “por que quer ser gringo? Todo gringo é inteligente? O que te fez pensar assim?”. Infelizmente, o envolvimento com outras tarefas da aula talvez tenha feito com que eu não tenha escutado, no momento oportuno, o que Osvaldo disse.

É muito doloroso, para mim, escutar o áudio dessa aula, pois parece que eu não estava presente. Dói reconhecer essa falta de atitude da minha parte, pois se eu não questiono e problematizo o que o aluno disse, acabo, por um lado, corroborando o que está sendo dito e também naturalizo essas falas. No entanto, por outro lado, eu não tenho como dar conta de tudo que acontece em sala. Como justificativa, posso afirmar que, primeiro, eu parto do ponto

de vista de que eu trabalho com teorias que me orientam e me ajudam a compreender o que acontece em sala de aula; segundo, se eu objetivasse uma reação específica para cada ação, minha postura estaria dentro paradigma de pesquisa que preconiza a aplicação de teorias.

Tal paradigma é o que eu nego e não compactuo, uma vez que entendo que a dinâmica de sala de aula é fluida, é complexa, ela advém no momento e, nesse sentido, eu nunca daria conta de cada detalhe que viesse, que venha a acontecer em sala de aula. Por isso, depois de refletir um pouco mais, retiro de mim a culpa de querer ter uma reação pronta para cada ação e isso me deixa mais conhecedora do meu papel como professora.

Voltando agora para a fala do aluno, eu diria que há um discurso de inferiorização de si, na medida em que Osvaldo não se acha bonito nem inteligente. Ressalto, nessa intenção, que há muito mais o que se discutir nessa fala. O discurso desse aluno pode ser visto como uma reprodução dos efeitos da colonialidade que gera uma racionalidade de que o “gringo” é mais bonito e mais inteligente, conforme ele afirmou, produzida como algo natural.

Provavelmente, Osvaldo tenha produzido esse discurso sem perceber os prováveis efeitos de sua fala, já que ele fala em um tom de brincadeira, de forma tal que faz todos rirem achando que é só uma gracinha em sala de aula. Reafirmo, no entanto, que essas falas nos remetem também a um discurso colonial, o qual coloca tudo que não for eurocêntrico como inferior, inclusive as faculdades cognitivas e a aparência física, expressas nas palavras “inteligente” e “bonito”.

O gringo, na visão do aluno, é inteligente e bonito, representando um padrão a ser alcançado, possuindo, ainda, um *status* de superioridade. Esse padrão superior só é legítimo se seguir a lógica eurocêntrica (branco, europeu, homem, heterossexual), não podendo ser representado pelos padrões brasileiros ou latino-americanos, aos quais o aluno pertence. Na verdade, não deveria ser padrão em lugar nenhum. Por isso, a vontade de pertencimento a uma estética que representa o outro, o colonizador, e não ao seu padrão brasileiro, nordestino e alagoano.

Tal entendimento, remete-me também à noção de racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007). Nesse sentido, afirmo que, quando as colonialidades se efetuem socialmente, elas podem se apresentar de diversas formas, sob vários aspectos, como racismo, como a desvalorização do conhecimento que é produzido fora do eixo euro-eua-cêntrico. Grosfoguel (2006) destaca que a visão eurocêntrica trata o outro como objeto e não como sujeito capaz de produzir conhecimento. Essa inferiorização do outro pode ser chamada de racismo epistêmico. Para o autor, outros racismos como o social, o político e o econômico são mais visíveis que o epistemológico. Nesse caso, essa visão de racismo poderia ser atribuída ao

padrão de beleza que só seria aceito se correspondesse ao padrão eurocêntrico. Segundo o autor, o racismo epistêmico

opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade” (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Reforço o entendimento de que, o racismo epistêmico atua nas políticas identitárias do branco ocidental, privilegiando essas políticas, colocando o homem branco ocidental como único capaz de produzir conhecimentos e como o único “com capacidade de acesso à ‘universidade’ e à ‘verdade’” (GROSFOGUEL, 2006, p. 32). Nesse intento, Grosfoguel (2006, p. 32) assegura que “o racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais”. Oliveira⁵¹ afirma, ao discorrer sobre uma educação decolonial, que o racismo epistêmico “não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção do pensamento crítico nem científico”. Isso é uma forma de negar o outro e sua capacidade de raciocínio crítico, sua capacidade de pensar e construir conhecimentos.

Sendo assim, a partir dessa perspectiva, eu interpreto que a beleza mestiça dos/as brasileiros/as não poderia ser considerada legítima por não se encaixar no padrão ocidental, colonial, europeu. Do mesmo modo, essa fala também pode ser interpretada a partir da noção de colonialidade do ser (TORRES, 2007), que não considera nenhum tipo de beleza física ou qualidade cognitiva fora do padrão europeu, no discurso de valorização do outro, no excerto em questão.

Essa colonialidade atua na intersubjetividade dos sujeitos. Com isso, ela é entendida como os efeitos do colonialismo em nosso modo de vida mais íntimo, nas relações de gênero e sexualidade, nas visões de si e dos outros, ditando papéis que homens e mulheres devem tomar, produzindo padrões a serem seguidos.

Torres (2007, p. 130-131) afirma que “a colonialidade do ser introduz o desafio de conectar os níveis genético, existencial e histórico onde se mostra de forma mais evidente seu lado colonial e suas fraturas”⁵². Nesse sentido, ela pode ser entendida como uma imposição de uma racionalidade baseada na noção de raça, uma categoria mental, que reproduziu

⁵¹ OLIVEIRA, Luis Fernando de. **O que é uma educação decolonial**. Disponível em https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em 01/23/2018.

⁵² “La colonialidad del ser introduce el reto de conectar los niveles genético, existencial e histórico donde el ser muestra de forma más evidente su lado colonial y sus fracturas” (TORRES, 2007, p. 145).

socialmente a lógica da colonialidade. Digo isso, por compreender que essa racionalidade só admite o padrão eurocêntrico, por exemplo: as características fenotípicas de cor de pele, de cor dos olhos, de cabelos, bem como os aspectos culturais, a religião, excluindo, assim, os outros colonizados, entendidos como inferiores. É dessa forma que, para Streva (2016), ocorre a manutenção e a atualização da colonialidade do ser.

Oliveira e Candau (2010, p. 22), ao analisarem as leis que promovem políticas antirracistas, salientam que a colonialidade do ser “é a negação de um estado humano para africanos e indígenas”. A esse respeito, Torres (2007, p. 149, tradução minha) destaca que “negros, indígenas, e outros sujeitos ‘de cor’ são aqueles que sofrem preferencialmente os atos viciosos do sistema”⁵³, o que pode ser facilmente notado no contexto brasileiro, no qual racismo ainda é um problema social. Ele ressalta que a colonialidade do ser é “a ausência de ‘ser’ em sujeitos racializados”⁵⁴ (TORRES, 2007, p. 145, tradução minha) e ressalta que essa “invisibilidade e desumanização são as principais expressões da colonialidade do ser”⁵⁵ (TORRES, 2007, p. 150, tradução minha). Para ele, trata-se de uma violação da alteridade humana. Nesse caso, essa expressão pode ser vista como a promoção da visão de não existência do outro colonizado, do subalterno. Tal noção se fundamenta na tradição filosófica cartesiana baseada na colocação *Penso, logo existo*, que provoca a visão de que os outros não pensam e, portanto, não existem, não são (TORRES, 2007)⁵⁶.

A fala de Osvaldo remete-me aos padrões estéticos que representam uma beleza estereotipada na cor branca, olhos claros, cabelos lisos e loiros, o que não corresponde às formas de beleza brasileiras, nordestinas e alagoanas, na maioria dos casos. Nessa perspectiva, é importante registrar o que afirma Torres (2007): ele enfatiza que o fim do colonialismo não foi o fim da colonialidade e reforça que a colonialidade do ser “é mantida viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios de um bom acadêmico, na cultura, no senso comum, **na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos** e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna”⁵⁷ (TORRES, 2007, p. 131, grifos meus, tradução minha).

⁵³ “Negros, indígenas, y otros sujetos “de color”, son los que sufren de forma preferencial los actos viciosos del sistema” (TORRES, 2007, p. 150).

⁵⁴ “la ausencia de “ser” en sujetos racializados” (TORRES, 2007, p. 145).

⁵⁵ “La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser (TORRES, 2007, p. 150).

⁵⁶ Já apresentei a discussão sobre a visão cartesiana baseada na frase *Penso logo existo*, anteriormente.

⁵⁷ “se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna” (TORRES, 2007, p. 131).

Dessa forma, a colonialidade está presente nas práticas de vida diária dos povos colonizados, sendo naturalizadas e transmitidas como normais, o que pode fazer que Osvaldo almeje a beleza padrão do estrangeiro, do outro que ele talvez veja como superior. Destaquei o fragmento “na auto-imagem dos povos e nas aspirações dos sujeitos”, por perceber que a fala do meu aluno traz essa imagem do estrangeiro representado como o belo e inteligente, além da vontade de ser como ele, mostrando assim a colonialidade do ser representada na fala desse discente. A visão de si é desvalorizada enquanto a visão do outro é representada por um padrão imaginário, tido como superior. Desse modo, observo que a visão que meu aluno tem de si também poderia ser interpretada como feia, sem capacidade intelectual alta; assim, ela é apagada e negada.

Em outro momento, durante o fim da aula de um sábado letivo, quando eu terminava de ler um poema que ressaltava o racismo nos Estados Unidos, no instante em que começava a explorar os significados para o poema chamado *I, too*, de Langston Hughes (1932), publicado em uma questão do Enem, um aluno começou a dizer que queria ser um negro americano. Tal fato me chamou muito a atenção; fiquei surpresa; mal pude acreditar no que eu estava ouvindo, como descrito no excerto abaixo:

Professora: *I, too, am America*, eu também sou americano, eu também sou América

Severino: queria eu no lugar dele **ser americano**

Professora: *be America?* você queria tá no lugar dele?

Severino: ser americano?

Professora: mas qual é o sentido no poema?

A: racismo

Professora: racismo né e será que só ser americano basta? Por que você quer ser americano?

Severino: porque eu quero **ganhar muito dinheiro**

(Aula, 20 de junho de 2017)

Nesse trecho, ao dizer que “quer ser americano para ganhar muito dinheiro”, de modo semelhante ao excerto em que Osvaldo diz que quer ser um gringo bonito e inteligente, mas com outras palavras, o aluno cria o significado de que ser americano é a garantia para ganhar muito dinheiro. Esse pensamento pode ser relacionado à noção de colonialidade do ser, defendida por Torres (2007), na qual o modo de ver e de interpretar o mundo do outro são sempre superiores ao seu, configurando-se como uma herança do colonialismo. Também relaciono esse excerto ao discurso neoliberal que cria a perspectiva da meritocracia cujo lema

é: se você merecer, você conseguirá vencer. Vencer, nesse caso, pode ser entendido como ganhar muito dinheiro.

Essa compreensão propicia que se firme a ideia de que estrangeiro pode ser visto como o salvador que proporciona uma vida financeira fortuita, não se importando como nem o que é preciso fazer para conseguir esse sonho americano. Não tenho como saber ao certo o porquê de esse aluno parecer estar tão convicto de que, indo para os Estados Unidos, ele irá ganhar muito dinheiro, mas posso interpretar suas falas para compreender de quais discursos ele se apropria para aparentar firmeza em a sua opinião. Impressionada com o que ouvi – não esperava lidar com essa situação – continuo fazendo questionamentos, em busca de respostas.

Professora: ahhh e será que todos americanos ganham muito dinheiro?

A: não não não ((várias vozes))

[

Severino: se tiver **coragem** de trabalhar ganha professora, ganha sim (...)

Professora: se tiver **coragem** e será que é só ter **coragem** para trabalhar?

A: não não

Severino: sim, é sim, ganha sim eu acho que é

Patrícia: (xxx) **nem todos conseguem**

Severino: não nem todos não, **nem todos têm coragem para trabalhar**

Patrícia: eu tô falando nem todos que têm coragem de trabalhar **tem oportunidade**

[

Severino:

tem, lá tem eu acho que lá tem

[

Professora: você acha que lá tem?

A: VOCÊ ACHA! ((vários falam ao mesmo tempo))

A: eu acho que não (muitas vozes)

Severino: **lá tem eu tenho certeza**, enfim acabou pronto é **minha opinião**
(Aula, 22 de junho de 2017)

No trecho acima, Severino cria mais um argumento, afirmando que se tiver coragem para trabalhar, também vai ganhar muito dinheiro. A coragem para trabalhar, segundo sua lógica, é premissa para conseguir trabalho. Para o caso, coragem também vira sinônimo de oportunidade, o que resulta em uma equação que parece bem fácil de resolver: todo americano que tiver coragem terá um emprego assegurado.

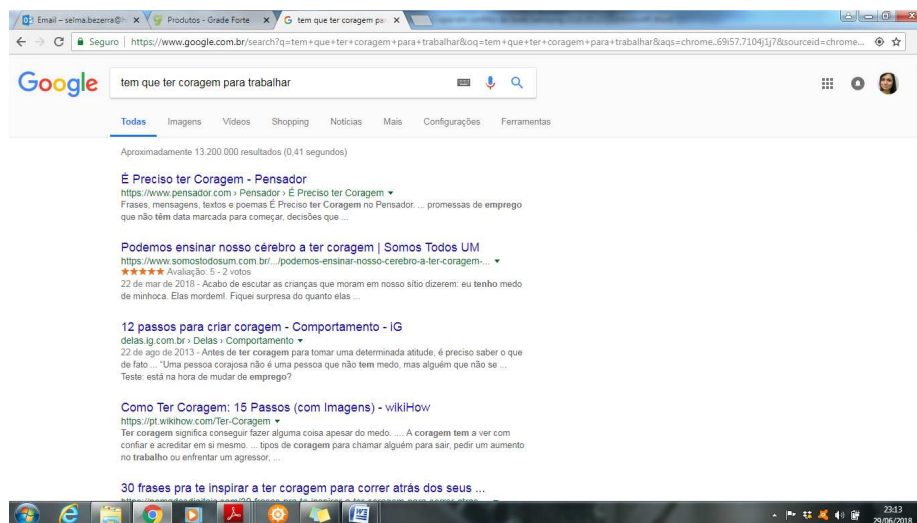
Tal visão também corrobora, mais uma vez, o discurso neoliberal que se utiliza da meritocracia para justificar as causas que fazem alguns conseguirem e outros não. Nessa leitura, se você tiver coragem para trabalhar, você vai vencer na vida. E, assim, o mérito é para quem tem coragem.

A coragem, nesse caso, é simplificada para se tornar uma coisa que qualquer pessoa, sob quaisquer circunstâncias, poderá conseguir. Nessa visão, que torna nossos sentimentos, nossas ações e nosso trabalho em coisa, a coragem é objetificada para servir como uma forma de força de trabalho do capital. Registro, nesse sentido, que, neste trabalho, eu não adoto a teoria marxista da conceituação do capital, por concordar com os autores da teoria Modernidade/Colonialidade quando afirmam que a teoria marxista reduz a visão de sociedade às relações de trabalho e não enxerga os efeitos das relações coloniais, definidos, por Castro-Gómez (2005), como o ponto cego da teoria marxista. No entanto, faço esse contraponto entre o discurso capitalista neoliberal que objetifica emoções, ações, interesses, para servir ao mercado, compreendendo que essa objetificação é também resultado dos efeitos da colonialidade, a qual mostra o outro como melhor. Com esse entendimento, é que posso afirmar que a coragem, presente no discurso de meu aluno, é também tida como um atributo do colonizador e não do ser colonial. Nesse sentido, há uma naturalização do imaginário na premissa de que o outro tem coragem e consegue emprego; logo, se eu tiver coragem também, eu terei o tão sonhado emprego.

Ressalto, nessa compreensão o pensamento de Brown (2015) o qual assegura que, no neoliberalismo, os sujeitos são tidos como capital humano que servem ao estado ou à empresa. Mesmo a serviço do estado ou da firma, ele aponta que não há garantia de segurança, nem de estabilidade ou mesmo de sobrevivência para os capitais humanos, mas que estes são, ao mesmo tempo, responsáveis por si próprios, o que provoca no capital humano o risco de fracasso, redundância e abandono de si mesmo, por não dar conta do que lhe foi pedido. Brown (2015, p. 38) explica: “como capital humano, o sujeito é ao mesmo tempo encarregado de si mesmo, responsável por si mesmo, ainda que seja elemento potencialmente dispensável do todo”. Enfatizo, para o caso, que o sistema integrado por capitais humanos, segundo a autora, é composto por perdedores e vencedores.

Desse modo, seguindo a linha de pensamento de Brown (2015), ter coragem para trabalhar é uma forma de colocar a responsabilidade de conseguir um emprego somente sobre o sujeito, porque pode ser compreendida como uma característica muito individualizada, fazendo que os outros, que não possuem essa qualidade, fiquem de fora do mercado de trabalho. Para entender mais sobre a questão, realizei pesquisa no Google com a frase "tem que ter coragem para trabalhar"; lá apareceram vários *sites* com frases de autoajuda.

Figura 6 – Captura de tela da busca no Google pela frase “Tem que ter coragem para trabalhar”



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=tem+que+ter+coragem+para+trabalhar&oq=tem+que+ter+coragem+para+trabalhar&aqs=chrome..69i57.12354j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Tal resultado nessa pesquisa pode mostrar que, no senso comum, essa frase é condicionada à pessoa, não havendo responsabilidade alguma do governo de fornecer oportunidades de trabalho de forma igualitária para todos/as. Diante disso, acredito poder haver um deslocamento da palavra oportunidade para coragem, feito a serviço do regime neoliberal, cuja lógica mercadológica é o principal objetivo desse sistema.

Voltando à interlocução registrada com meu aluno, observei que as minhas perguntas: “Será que todos americanos ganham muito dinheiro?” e “É só ter **coragem** para trabalhar?” não surtiram o efeito problematizador que eu esperava, qual seja: fazer que meu aluno pudesse relativizar sua opinião ao perceber que nem todos americanos ganham muito dinheiro como ele acreditava. Ao contrário, os meus questionamentos fizeram que Severino defendesse ainda mais a visão de que no país estrangeiro todos ganham muito dinheiro e que, se tiver coragem, qualquer um consegue. No momento, eu acho que se eu tivesse modificado minhas perguntas para: *“Por que você acha que todos americanos ganham muito dinheiro? O que te faz pensar assim? O que você acha que significa ter coragem para trabalhar? Como as pessoas vão saber que você tem coragem para trabalhar? Por que todos que têm coragem para trabalhar têm emprego, na sua opinião?”*, talvez tivesse surtido outros posicionamentos ou talvez pudesse questionar mais um pouco a visão do país estrangeiro.

Ainda sobre essa questão, na sequência da fala, percebo haver um posicionamento reflexivo por parte de Alexandra e de Patrícia, cujas palavras transcrevo abaixo:

Professora: *what's your opinion?*

Alexandra: **principalmente por causa de cor aqui também, lá também não vai ser diferente daqui, lá também tem racismo, as pessoas têm dificuldade de encontrar um bom trabalho hoje em dia**

Professora: aham

Patrícia: não é tão fácil assim não xxx

Severino: uma pessoa que **corta grama ganha vinte dólares por hora**

Patrícia: **e principalmente se você sai daqui para ir para lá negro conseguir emprego entendeu? É muito mais difícil**

(Aula, 22 de junho de 2017)

Nesse excerto, Alexandra e Patrícia entram na conversa e tentam mostrar outra perspectiva. Primeiro, Alexandra reflete que o preconceito racial está por toda parte, que não é só aqui no Brasil; nos EUA também há muito racismo. Além disso, ela consegue fazer uma reflexão a partir de sua realidade quando ressalta que “as pessoas têm dificuldade de encontrar um bom emprego hoje em dia”. A aluna apresenta uma ponderação acerca do discutido, ao afirmar que, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, pode ser difícil conseguir emprego. Isso demonstra uma visão de si e do outro em pé de igualdade, no que diz respeito à dificuldade de conseguir emprego.

Depois, nesse mesmo entendimento, Patrícia mostra a consciência sobre os problemas sociais enfrentados em ambos os países, ressaltando que o preconceito está presente em todos os lugares. Ela argumenta que é mais difícil para uma pessoa negra sair do Brasil para conseguir emprego lá fora. Isso comprova a consciência que ela tem sobre como são vistos, nos Estados Unidos, os negros de outras nacionalidades, fenômeno que talvez possa ser entendido como uma desvalorização das pessoas da América Latina, fruto também de relações coloniais.

Para o aluno Severino, entretanto, ganhar US\$20 dólares por hora seja, talvez, um sinal de “ganhar bem”. Se a matemática fosse o meu forte, eu teria feito um cálculo básico: em um regime de 40 horas, quanto ganha um trabalhador que recebe US\$20 dólares por hora? US\$800 dólares seria a resposta. Esse valor é ganhar muito dinheiro? Uma pessoa sobrevive muito bem nos Estados Unidos recebendo US\$800 dólares por semana? Porém, esse questionamento nem passou pela minha cabeça, naquele momento, o que pode indicar que me faltou um preparo maior para lidar de forma crítica com os mais variados problemas sociais. Quando pesquisei no Google qual é o salário mínimo nos Estados Unidos, vi que o pagamento

mínimo por hora é de US\$7,25⁵⁸. Tal resultado pode comprovar que ganhar US\$20,00 dólares/hora por lá pode ser um bom pagamento. É claro que a própria noção de “ganhar bem” é relativa, uns poderão achar que ganhar US\$800 dólares semanais é muito bom e outros não. Reitero: eu poderia ter feito esses questionamentos naquele momento.

Ainda sobre o ocorrido, ao continuar argumentando, o aluno enfatiza a sua ideia, depois das minhas provocações, declarando que ele acha os Estados Unidos muito melhor do que o Brasil:

[...]

Professora: é claro, também não só ir para lá que você vai ter um emprego, você tem que se qualificar de toda forma né?

Severino: é o primeiro, depois que arrumar o primeiro só isso

Professora: mas não é assim tão fácil como você está falando não viu?

Patrícia: **nada é fácil**

Professora: não é, e não é porque os Estados Unidos são melhores do que o Brasil ou você acha é?

Severino: **eu acho muito melhor**

(Aula, 22 de junho de 2017)

Essa visão reproduzida pelo aluno pode ser compreendida, mais uma vez, a partir da noção de colonialidade do ser definida por Walsh (2005 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2013) como a negação da existência dos povos subalternizados, pela negação de seus saberes e de formas de organização social. No dizer de Torres (2007, p. 131, tradução minha), os efeitos da colonialidade não dizem respeito somente às relações de poder formal entre países e nações, referem-se à “forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista e da ideia de raça”⁵⁹. O autor também ressalta que a colonialidade do ser recai na “experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem”⁶⁰ (TORRES, 2007, p. 130, tradução minha). Nesse sentido, assim como língua e vida social são indissociáveis para Bakhtin (2004), a linguagem do colonizado, subalternizado, inferiorizado é representada na fala do meu aluno que reproduz a visão de que o país estrangeiro é melhor que o Brasil. Como linguista aplicada, concordo que a linguagem me constitui e que é por meio dela que eu mostro quem sou, e como o outro me vê. Isso talvez demonstre como o aluno se constitui e se vê inconscientemente.

⁵⁸ Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=salario+minimo+nos+estados+unidos&oq=salario+minimo+nos+estados+unidos&aqs=chrome..69i57j0l5.6900j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em 24 de julho de 2018.

⁵⁹ “a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (TORRES, 2007, p.131).

⁶⁰ “la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (TORRES, 2007, p. 130).

Faço relação nas minhas observações também à visão de que os Estados Unidos são um país melhor que o Brasil ao conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, 2007), uma vez que a nação americana é a grande representante do poder capitalista, moderno, colonial e global.

Ao retornar aos comentários feitos pelo aluno Severino, mesmo que Patrícia e eu tenhamos nos esforçado para persuadi-lo a relativizar a sua opinião, ele continuou a defender que os Estados Unidos são muito melhor que o Brasil. Depois dessa fala, eu poderia ter questionado: “*O que te faz pensar que os Estados Unidos são melhor que o Brasil?*”. Com essa pergunta, talvez eu conseguisse compreender melhor de onde vem a opinião do meu aluno. Somente com o que ele disse em sala, percebo que a visão naturalizada, generalizada e idealizada é a que garante que a nação dos Estados Unidos é melhor que o Brasil, sem uma explicação mais aprofundada, e que, nesse país, qualquer um consegue trabalhar e, como consequência, ganhar muito dinheiro. Isso faz eu interpretar a visão que o aluno possui do país estrangeiro de uma característica de superioridade como algo intrínseco àquela nação. Não obstante, enfatizo que esse discurso remete à ideia de colonialidade do poder, a qual considera os países do norte global como superiores. Nesse sentido, entendo que os efeitos do colonialismo, repercutidos pelos colonizados, são estruturas discursivas veiculadas de forma velada que são transmitidas como naturais a partir de ações e discursos prontos.

A ideia de que o de fora sempre é melhor do que o local, faz-me lembrar do mito da modernidade (DUSSEL, 2005)⁶¹, descrito como falácia desenvolvimentista baseada em processos homogêneos. Esse teórico assegura que a visão de Modernidade foi criada para construir a ideia de quem é moderno e de quem não é. Com isso, o mito segue a premissa de que só se pode ser moderno se for pertencente à Europa. Logo, a Europa é moderna e o resto do mundo não é, e, por isso, precisa se modernizar. Desse modo, no processo de modernização a entidade superior, para conseguir cumprir seu objetivo, pode usar de meios não pacíficos, como dominar, matar, escravizar, em nome da necessária modernidade.

Desse modo, dizer que os Estados Unidos são uma nação melhor que o Brasil reproduz uma visão binária de mundo (melhor/pior), replicando ainda uma perspectiva homogeneizante do outro. Na colonização das Américas, por exemplo, indígenas eram vistos como seres sem alma que precisavam ser catequizados. Nessa intenção, muitos foram mortos, negros escravizados, em nome da visão de salvação do colonizador e da ideia de raça superior ou inferior. Nessa direção, vejo que o discurso do meu aluno também traz a ideia de que, para

⁶¹ Descrevi o mito da modernidade de Dussel(2000) nas páginas 75 e 76.

conquistar o sonho americano (ganhar muito dinheiro), ele pode fazer qualquer coisa, como viver ilegalmente no país estrangeiro e trabalhar sob condições desfavoráveis.

A partir desse entendimento, noto que o discurso do aluno reproduz a visão do colonizado, o qual acaba por acreditar que tudo o que for do outro – aqui personificado como o americano – é melhor do que o brasileiro. Seguindo esse raciocínio, portanto, o brasileiro precisa morar no exterior para ser valorizado e conseguir essa melhoria de vida, não importando como isso seria feito.

Para conquistar a “modernidade” (ou o melhor), o sujeito (local, colonizado e inferior) pode trabalhar sob condições não favoráveis, pode ter um regime de carga horária maior que o mínimo admissível e ainda pode se sujeitar a salários inferiores aos nativos (colonizador, salvador e superior) que detêm o conhecimento necessário.

Como professora problematizadora, eu fiquei tão perplexa com os posicionamentos que tentei provocar mais o debate, buscando outras visões desse aluno, mas ele defendia, firmemente, a sua opinião. Quando mais eu questionava, mais ele rebatia. Nenhum dos meus argumentos foi levado em conta. Naquele momento eu entendi isso como um problema, afinal, como poderia permitir que meus alunos reproduzissem um discurso que eu sabia ser tão preconceituoso? Percebo, nessa perspectiva, que essa talvez seja a dinâmica da sala de aula, qual seja: não há uma reação pronta para tudo que acontece. O mais importante para mim, nesse caso, foi que, depois do posicionamento tão veemente do meu aluno, o tema imigração foi sugerido para o trabalho em sala de aula, passou pela votação e venceu.

A temática da imigração nos possibilitou aprofundar o que conhecíamos e ampliar o nosso olhar sobre a complexidade do tema. No começo da aula, buscávamos definir o questionamento: “Como poderíamos compreender o que é ser um imigrante?”, quando um aluno trouxe a seguinte perspectiva:

Ricardo: professora, também têm aqueles que saem do seu país e termina não conseguindo o que queria, tem gente que: imigrante que: trabalha como escravo fazendo roupa, nos outros locais, **a gente mesmo não sabe, mas pode ser que a roupa que a gente esteja usando seja feita por um escravo.**

Mirela: aquele filme

Professora: eita é, eu vi, isso acontece muito aqui no Brasil, inclusive muitas marcas famosas, é: ai me esqueci **Mister? M Office, Dudalina**, foi pega, tiveram que pagar milhões, foram multadas por trabalho escravo né? Então, é um trabalho muito sério.

(Aula, 31 de agosto de 2017)

Ricardo mostra uma visão do outro menos ingênua e mais consciente dos problemas gerados pela imigração ilegal. Ele entende que o outro pode não ser tão “bonzinho” como os colegas idealizam, pois, mesmo que esse outro possa representar o salvador – descrito por Dussel (2000) no mito da modernidade –, que vai levar a modernização para os colonizados, frequentemente ele vai escravizar, matar, extorquir em nome dessa salvação, representada pela ideia de modernização. O salvador, descrito na fala do meu aluno, vai dizer que consegue um emprego para você, mas, na verdade, ele vai escravizá-lo, assumindo, assim, o seu papel de colonizador.

Ciente dessa relação, Ricardo aponta para a questão de imigrantes ilegais que são trazidos para o Brasil e que são escravizados por estarem em condições precárias de trabalho, receberem remuneração insuficiente para se manter, além de, em muitos casos, não possuírem registro em carteira profissional ou contrato de trabalho. Essa é a condição de vários imigrantes ilegais de países sul-americanos que estão em situação de miséria. Nesse intento, o aluno se posiciona de forma crítica, visto que destaca que a roupa que usamos pode ter sido feita pelas mãos desses trabalhadores escravizados, como se observa o fragmento de fala acima.

Tal posicionamento propõe a análise constante do processo de compra e venda também, visto que, mesmo sem querer, quando não sabemos a origem dos produtos que consumimos, podemos estar contribuindo para o crescimento dos problemas sociais, como o caso da escravidão de pessoas que Ricardo citou.

Compreendo, dessa forma, que a relação de estar com o mundo que Freire (2007) advoga pode ser também relacionada à análise do consumo de bens e serviços, haja vista que, ao levar em conta como, onde e o que comprar, isso implica uma consciência de uma relação econômica, na medida que eu percebo para quem eu estou contribuindo. Nesse intento, acredito que o aluno conseguiu interpretar o mundo em que vive, tendo consciência da necessidade de pensar sobre suas ações (aqui representadas pela roupa que veste), mostrando a importância de buscar o histórico da empresa responsável pelos produtos que usa. Trata-se, pois, de um consumo consciente que pode ser visto como uma alternativa ao padrão imposto pelas formas capitalistas de produção e consumo compulsivo de bens que objetivam somente o mercado de compra e venda.

Diante do exposto, vejo que, pela ação de comprar vestuário, principalmente, também posso abordar a necessidade de desenvolver o senso crítico na sala de aula, em razão de essa ação trazer consigo princípios do neoliberalismo. Zacchi (2016, p. 432) destaca que "a moda pode ser vista como mais um produto apropriado e explorado pelo neoliberalismo", e ressalta

que a moda está acessível às várias classes sociais, ampliando o seu poder no mercado capitalista. O autor, ao investigar como o neoliberalismo é apresentado em livros didáticos de língua inglesa, aponta que o tema da moda é recorrente e que está, na maioria dos casos, associado a princípios neoliberais que, às vezes, não são discutidos e problematizados em sala de aula, além de não se debater as questões de classe social envolvidas nessas relações.

Mais uma vez, o tema estudado pôde, de certa forma, despertar essa visão consciente no aluno, o qual pode enxergar a temática com outros olhos, por meio de uma quebra da noção do senso comum, que tem como finalidade o consumo, sem espaço para questionamentos. Por isso, essa fala pode ser interpretada como letramento crítico, visto que promoveu a quebra do círculo interpretativo, a ampliação das visões, por problematizar, por apontar para a necessidade de autoanálise.

Na sequência da fala do Ricardo, outro aluno, Antônio, faz uma conexão dessa questão com outro problema social, presente no Brasil, que é o preconceito racial. Sempre envolvido com os temas debatidos em sala, além de comprovar as extensões dos estudos de sala de aula, ele mostra como a questão dos haitianos, no Brasil, trouxe à tona mais preconceito. Dessa vez, ele explica todo o contexto no qual os haitianos se encontram e sinaliza a questão do racismo por parte de uma secretária do Estado de São Paulo, descrito no trecho seguinte:

Antônio: imigração no Brasil, no Haiti, depois daquele terremoto que teve, as condições de lá eram muito ruins, depois do terremoto pior, aí o Brasil ele está com as forças armadas, estão lá para reconstruir o país, e está tendo um imigração de muitos haitianos vindo aqui para o Brasil para conseguir emprego, principalmente, no Acre, que eles entram pelos coiotes assim, tipo os coiotes americanos, assim eles trazem eles e os haitianos entram pelo Acre, aí o principal destino deles é São Paulo, Paraná, Santa Catarina, aqueles estados que são mais próximos do país, e quando o governo brasileiro, ele pegou os haitianos que estavam lá, porque as condições eram muito precárias lá, imagina uma sala dessa como muito mais que está aqui dentro para dormir comer e almoçar, aí não tinha como sustentar mais, aí o governo brasileiro contratou alguns ônibus para trazer para São Paulo, aí pô a secretária de São Paulo do estado, ela não queria deixar, aí eu não sei se vocês souberam, mas isso causou uma grande polêmica, **porque ela é uma espécie que ela é preconceituosa**, ela não queria que os haitianos viessem para São Paulo, para ser uma espécie de (higiene), **porque ela não gostava de negro**, porque a maioria da população do Haiti é de negros

Alexandra: **prova disso são aqueles lá do centro já viu? Aqueles morenos bem grandes mesmo**

Professora: [...] às vezes, a gente pensa que a imigração está muito longe, mas está aqui no centro de Maceió.

(Aula, 31 de agosto de 2017)

A fala de Antônio, além de trazer à tona a problemática da imigração, em âmbito nacional, também revela o preconceito racial por parte de uma autoridade no nosso país. Compreendo essa fala como um cruzamento entre os saberes trabalhados na escola e os conhecimentos adquiridos pelo aluno, e atribuo a noção de letramento crítico ao tema como uma perspectiva de ampliação de olhares, de acordo com Monte Mór (2015; 2018).

A partir das falas de meus/minhas alunos/as, tive as seguintes compreensões: por um lado, foi por meio do debate promovido em sala que Antônio expandiu seu conhecimento e fez conexão de uma temática global com questões nacionais. Por outro lado, Alexandra conseguiu trazer essa problemática para o seu contexto local, pontuando a presença dos diversos imigrantes no centro de Maceió.

Janks (2010), ao discorrer sobre as políticas com P e p, ressalta que elas servem para que os alunos e as alunas possam perceber os contextos globais e regionais dos temas estudados, uma vez que as políticas com P maiúsculo representam as políticas institucionais e as com p minúsculo são as políticas pessoais, de cada indivíduo. Nesse caso, as conexões globais e regionais foram feitas pelos/as próprios/as alunos/as que viabilizaram a contextualização desse assunto.

No entanto, mesmo sem perceber e ter a intenção, minha aluna reproduz um discurso preconceituoso em sua fala, quando, em vez de utilizar a palavra **negro**, para descrever os ganeses que vendem produtos no centro de Maceió, chama-os de **morenos**. Entendo que quem não está envolvido com as lutas dos povos negros talvez não compreenda que utilizar a palavra negro é defender sua identidade. Nesse momento, não questionei a aluna, nem expliquei que não haveria problema em chamar negro, por acreditar que, naquele momento, a discussão fugiria do tema que estávamos abordando. Hoje eu acredito que não há um momento específico para se tratar de preconceitos, ou de esclarecimentos, como foi nesse caso. Eu deveria ter explicado à minha aluna que utilizar a palavra moreno é uma forma de negar a identidade daqueles sujeitos de que falávamos.

Assim, outra vez, pela rapidez da dinâmica de sala de aula, eu não destaquei essa questão. Na hora, eu concordei com a fala dela e aprofundei o tema, sem questionar o que ela disse; ouvi somente o que eu queria ouvir, que era a conexão com a reflexão do local sobre o tema.

Percebo, dessa maneira, que eu também reproduzo discursos coloniais nas minhas vivências. E como é difícil reconhecer esse fato, como sofro com isso; dói muito, muito mesmo, mas, se eu não estivesse na posição em que me encontro agora, eu não enxergaria essas coisas e continuaria dizendo que sei lidar com as adversidades da sala de aula. Isso

significa dizer que não sei ao certo quantas vezes perdi oportunidades de problematizar discursos reproduzidos pelos/as alunos/as, em outras turmas, por exemplo, sem nunca ter me dado conta.

Assim, o exercício da pesquisa em que a autorreflexão é uma premissa pode, por um lado, deixar-me angustiada, por perceber as minhas lacunas, mas, por outro lado, sinto uma sensação de recomeço e de renovação. É como se, a partir de toda a interpretação das situações vividas nessa turma, eu reconstituísse ainda mais o quê, como e por que pode ser importante um tema tal em minhas aulas.

Posso afirmar com toda ênfase que, no início do trabalho com o Ensino Médio, eu me sentia conhecedora do processo de ensino de línguas adicionais, mas depois dessa intervenção eu me sinto aprendiz, vulnerável e ávida por reaprender, por reviver e por ter segundas chances. Dei-me conta de tudo isso à medida que escrevia esta tese. Lembro-me do texto de Torres (2007), quando descreve o que significa o projeto decolonial e traz à baila o texto de Fanon (2001 apud TORRES, 2007), o qual aponta a necessidade de buscar um outro mundo a partir do *Tu*, conceituado como uma reconfiguração da vida que não tenha mais o *Eu*, egocêntrico, colonial (capaz de negar a existência dos outros) como alicerce.

Para mim, a percepção de tantos discursos que perpassam a minha sala de aula pode ser uma forma de investigar esse outro mundo possível, esse *Tu* que eu não enxergava. É como se eu estivesse em uma outra realidade a qual me impõe a condição de constante vigilância em que a criticidade é a base. É, assim, uma caça por outras possibilidades de pensar a minha sala de aula e o ensino de língua inglesa.

Quando começamos a trabalhar com o tema imigração, pedi que a turma participasse, trazendo-me o que eles sabiam ou conheciam sobre imigração, inclusive histórias de imigrantes. Direcionei algumas perguntas para Severino e pedi que ele me trouxesse exemplos de pessoas que vivem como imigrantes, pois ele continuava a argumentar que queria ir e viver ilegalmente nos Estados Unidos. Severino cumpriu com a tarefa e trouxe um vídeo que mostrava um rapaz que morava nos Estados Unidos. No entanto, o vídeo era em português e não falava sobre a vida dessa pessoa, nem trazia detalhes que fossem interessantes sobre a temática. Naquele momento, por essas razões, não utilizei o vídeo na aula.

Os/as outros/as alunos/as disseram que procuraram e não encontraram o que eu tinha solicitado, o que piorou minha aflição, porque falar de algo tão complexo, sem pesquisa alguma, seria mais difícil. E realmente foi; sentia-me de mãos atadas para trabalhar aquele tema, ao tempo em que, confesso, sentia muita falta do livro didático. Em contrapartida, estava tentando buscar um mote para dar um sentido e um caminho ao tema. Diante disso,

iniciei as minhas pesquisas individuais para conseguir explorar a complexidade do assunto nas aulas.

Para minha surpresa, na semana em que estava planejando esse tema, encontrei uma reportagem sobre o caso da morte de um imigrante sírio, de apenas três (3) anos de idade, quando tentava atravessar o mar da Europa com a família. Depois de mais pesquisas, percebi que a repercussão desse caso foi imensa: artistas se comoveram com o fato e começaram a publicar em suas redes sociais frases de repúdio ao que vinha acontecendo com os imigrantes sírios naquele momento. Cartunistas fizeram diversas imagens chamando a atenção de todos/as para o sofrimento e desespero de tais imigrantes.

Depois desse caso fortuito, percebi que tinha um viés a ser seguido e continuei as pesquisas. Em uma página da internet, encontrei 21 *cartoons*⁶² e diversas frases sobre o acontecido, o que era suficiente para iniciar uma reflexão com os/as participantes. Uma das imagens foi a seguinte:

Figura 7 – “We are losing ourselves as humans, and the people will die around the borders”
#SyrianRefugees #DrownedSyrianBoy⁶³



Fonte: @AzzamDaaboul/Twitter, 2015.

⁶² Disponível em: <<http://www.independent.com.mt/articles/2015-09-04/world-news/21-cartoons-about-dead-child-on-beach-who-is-haunting-and-frustrating-the-world-6736141577>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2016.

⁶³ @AzzamDaaboul no Twitter postou essa imagem com a legenda: “Nós estamos nos perdendo enquanto humanos e as pessoas irão morrer pelas fronteiras” #RefugiadoSírio #MeninoSírioAfogado.

De posse dessa imagem, preparei um *slide* com algumas perguntas, a fim de usá-lo em aula para provocar o debate sobre o tema: *Who are the imigrants of Brazil? US? UK? Europe?* Iniciei com essas perguntas. Eu queria mostrar que a imigração era algo comum e que, até mesmo aqui, em Alagoas, havia vários imigrantes. Em seguida, apresentei o *site*, fui mostrando cada uma das imagens e fomos lendo as legendas para embasar nossa discussão.

Depois dessa atividade, pedi à turma que se dividisse em grupos, a fim de que cada grupo desenvolvesse argumentos contra ou a favor da imigração, sem perceber que estava promovendo um binarismo, tendo em vista que objetivava justamente o contrário. A intenção era de que eles/as percebessem que não existe um lado mais importante que o outro, ou seja, cada um tem sua razão de ser e sua importância. Os argumentos desenvolvidos pelos/as alunos/as foram criativos e pertinentes, abarcando a questão da imigração no mundo.

Finalizada a escrita, eles fizeram um debate e ampliaram o que tinham escrito em uma conversa bastante animada e participativa. Mas, chegou um momento em que eles/as, confusos/as, olharam para mim e disseram algo como “peráí, *teacher*, a senhora está defendendo qual lado?”, e eu disse: “Nenhum dos dois. Todos os lados são importantes e era isso que eu pretendia fazer vocês compreenderem. Aqui não tem contra ou a favor, cada um/a tem sua especificidade”.

A intenção era o questionamento sobre a realidade da imigração e a busca pelo entendimento dos desafios que envolvem tal realidade e não apenas discutir quem está certo ou errado. Lembro-me de que eu quase pulei ao falar, de tanta empolgação. Notei que alguns/mas me olhavam aliviados, porque estavam sem compreender o fato de eu concordar com tudo. Abaixo estão alguns dos argumentos.

Quadro 1 – Argumentos contra a e a favor da imigração

| AGAINST | FOR |
|---|--|
| <i>Migration contributes to the spread of diseases.</i> | <i>It is a question of humanity.</i> |
| <i>It contributes to an even greater competition for labor.</i> | <i>We need to help people.</i> |
| <i>It contributes to the increase of the population.</i> | <i>It is a question of solidarity.</i> |
| <i>It favors an increase in disputes about different religions.</i> | <i>It can bring peace.</i> |

Fonte: Autora, 2017.

Cada argumento foi discutido em sala. Primeiro, um grupo falava o que estava escrito e explicava a razão de ter escolhido tal argumento. Depois, o outro grupo argumentava se concordava ou não e, em seguida, lançava outro argumento. Senti muito orgulho das respostas, de como elas/es conseguiram desenvolver e ampliar os dilemas da imigração. Tenho certeza de que a discussão também ampliou a minha visão sobre o assunto. Lembro-me de que, quando solicitei que a equipe me explicasse o argumento *It favors an increase in disputes about different religions*⁶⁴, eles/as me disseram que o ato de sair do seu país de origem não significa deixar os conflitos religiosos de lado, existentes nos seus países de origem. Eles/as argumentavam que os/as imigrantes podem trazer consigo os conflitos religiosos para onde forem e causar outros problemas.

O argumento e a explicação surpreenderam-me, uma vez que eu confesso não ter pensado o tema da imigração sob essa ótica. Esse fato, novamente, fez-me refletir que minha opinião é apenas mais uma em sala e que eu jamais teria o direito de defender um ponto de vista único, nesses casos.

Compreendo e defendo que a sala de aula é o lugar em que todos os saberes são importantes e interferem no processo, e que o/a professor/a é só mais uma pessoa a contribuir com os conhecimentos abordados em sala. Diante disso, ratifico a noção de ecologias de saberes de Souza Santos (2010) que propõe que todo conhecimento é contextual e parcial. Para o autor, não há um conhecimento puro e completo, o que pode existir é uma constelação de conhecimentos.

Entendo que essa metáfora do conhecimento como constelação pode ser atribuída à sala de aula, já que o professor não precisa ser visto como detentor do conhecimento e, sim, como partícipe que contribui para o compartilhamento, para a construção e reconstrução dos conhecimentos.

Assim, terminamos esse tema com a certeza de que há muito mais fatores que envolvem a imigração no mundo e que não há apenas o lado contra e o lado a favor da imigração. Cada luta tem o seu motivo de ser e a sua importância e, nesse sentido, há tantos outros lados que podem até não terem sido explorados no debate. O importante, de fato, nesse trabalho, foi colocar-se no lugar do outro; foi perceber que um ponto de vista depende do lugar social em que cada um/a se encontra, o que pode promover um olhar múltiplo sobre a questão estudada.

⁶⁴ A tradução para o português é: Favorece o aumento das disputas das diferentes religiões.

Apesar das muitas discussões empreendidas, sinto que deveria ter pensado e explorado um pouco mais sobre esse viés teórico e ter direcionado mais questões que pudessem sair do binarismo proposto (ser contra ou a favor da imigração) logo de imediato, na execução da atividade. Não ter promovido/incentivado outras possibilidades para os debates demonstrou como a minha prática ainda se encontra sob os efeitos da visão colonial de ensino. De qualquer forma, percebo/reconheço que estou no processo de questionamento dessas práticas e, com isso, viso reconfigurá-las.

Por último, mas não menos importante, apresento mais experiências vivenciadas em sala de aula e que também contribuíram para a minha percepção crítica e para a dos/as alunos/as.

3.5 Não é um tema feminino, não!

A discussão que apresento agora foi referente ao segundo tema debatido; esse debate teve início quando comecei a problematizar as noções de amor nas canções escolhidas pela turma. Depois das provocações, observei que as respostas dos/as participantes estavam apontando para a percepção da mulher como submissa. A partir dessas respostas, percebi que começávamos a problematizar o papel da mulher na sociedade.

Com a finalidade de expandir as questões que surgiram sobre a condição feminina, enviei um vídeo para o grupo que compartilhávamos no *WhatsApp*⁶⁵. No vídeo, a personagem principal era uma mulher que, desesperada com a sua rotina, decide roubar um brinquedo de uma loja na intenção de ser presa. Em seu discurso, ela dizia que, apenas dessa maneira, ela teria tempo para colocar a leitura de seus livros favoritos em dia, assistir todos os filmes que queria ver e ouvir todos os CDs de que gostava. O vídeo apresentava um caso fictício que trazia toda uma problemática ao fundo, contextualizando a dupla ou tripla jornada de trabalho da maioria das mulheres. Ele retratava a carga excessiva de trabalho de uma mulher, cuja libertação foi representada pelo seu oposto, a prisão. No excerto abaixo, apresento como ocorreu o diálogo⁶⁶:

12/06/2017 21:30:30: Professora: <vídeo omitido>

12/06/2017 21:33:17: Severino: 😊👉😊

⁶⁵ Aplicativo multi plataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*, lançado em 2009 e desenvolvido pelo WhatsApp Inc. Facebook Inc.

⁶⁶ Os números dos telefones foram substituídos por uma sequência numérica, a fim de preservar a privacidade dos alunos e das alunas participantes.

12/06/2017 21:38:27: Carlos: **Teacher n siga esse exemplo,** 😊😊👑 *♡*♡*
 12/06/2017 22:37:30: Professora: Pq essa mulher fez isso??
 12/06/2017 22:39:59: Carlos: Kkkk
 12/06/2017 22:40:06: Carlos: Acho q e resenha prof
 12/06/2017 09:21:39: xxx: 😊😊
 12/06/2017 09:22:17: Professora: Então, mesmo sendo resenha, pq essa mulher fez isso??
 12/06/2017 17:56:33: Carlos: Isolsodksodlps **aparecer prof, ficar famosa?**
 12/06/2017 18:36:34: Professora: Hum
 12/06/2017 18:36:51: Professora: *What else?*

Dentre as diversas possibilidades de interpretação dos sentidos que a linguagem produz, exploro alguns que me chamaram mais a atenção. A primeira possibilidade é a de entender que ser preso para ter tempo para o lazer é uma digressão. Pelo diálogo exposto, Carlos me vê como alguém que tem uma vida equilibrada, normal e que, por isso, não deveria fugir do padrão atual. Nesse sentido, eu entenderia a mensagem: “sou sã e não sigo e exemplo”. No entanto, há muito mais na frase “teacher, não siga esse exemplo”.

Outra possibilidade de interpretação é que, em vez de problematizar o desespero da mulher que, para fugir da rotina de mulher, mãe, trabalhadora, dona de casa, preferiu ser presa, Carlos brincou comigo ao dizer “*Teacher* n siga esse exemplo”. Fiquei impressionada com a situação; o meu sentimento foi de incômodo, por não saber como lidar com a situação na qual fui colocada como um exemplo de mulher que poderia ter a mesma atitude que a personagem do vídeo. Não me sinto confortável ao dizer isso, mas, naquele momento, eu não gostaria de ser inserida na discussão da forma proposta. Eu pensei: “como assim? Quer falar sobre mim?”. Na verdade, eu senti que não estava preparada para ser questionada sobre a minha vida pessoal. Esse meu sentimento de incômodo surgiu, também, porque talvez eu não soubesse como colocar minha identidade pessoal em questionamento. Talvez eu não tivesse maturidade suficiente para aprofundar uma discussão que partisse de um tema geral para um tema pessoal, no qual a minha identidade tivesse em um espaço de questionamentos.

Em face disso, meu lado professora refletiu certo incômodo ao ver que o aluno brincou comigo, mas, como pesquisadora, pergunto-me: por que eu fiquei tão constrangida? Minha visão hoje, dentre tantas respostas que eu poderia relatar, diz a mim que talvez eu também tenha sido abarcada pela colonialidade do saber, a qual pode entender o professor como “dono da verdade”, não permitindo que ele seja questionado, ou, como no exemplo citado, que o/a aluno/a volte a brincadeira para o mestre. Registro que é como muito pesar que faço essa reflexão, mas, como professora, não tinha como fugir da minha formação. Compreendo que as minhas ações são reflexos e refrações de como eu aprendi a dar aulas e de como eu aprendi isso quando estudante.

Retornando ao diálogo, na continuação da conversa, embora eu estivesse me sentindo constrangida, tentei continuar o questionamento, dizendo: “Pq essa mulher fez isso??”, mas o meu interlocutor respondeu que achava que não era sério. Eu insisti e disse: “Então, mesmo sendo resenha, pq essa mulher fez isso??”. Ele responde: “**aparecer prof, ficar famosa?**”. Nesse momento, eu poderia ter problematizado a ideia de desejar ser presa para obter a fama, mas não o fiz. Eu estava espantada com a resposta do aluno dirigida a mim. Ademais, eu também sentia necessidade de as outras pessoas do grupo expressarem a sua opinião. No entanto, mesmo perguntando *What else?*, ninguém mais se pronunciou sobre a questão.

Nessa perspectiva, senti não ter problematizado mais a situação. Hoje, talvez, eu fizesse outros questionamentos ou até mesmo teria me afastado da situação dizendo: “não pense em mim, pense na sua tia, na sua avó; quais tarefas são destinadas às mulheres e quais são destinadas aos homens? Por que essa atitude partiu de uma mulher e não de um homem?”. Desse modo, começaria a buscar outros possíveis olhares sobre a questão, englobando questionamentos que pudessem provocar percepções críticas. Além disso, eu poderia questionar a própria pergunta do aluno, a fim de provocar uma problematização, indagando: “por que acha que eu faria isso? Qual a sua visão sobre mim?”. Assim, eu não fugiria da situação e talvez aprofundasse os dilemas que envolvem a problemática sobre gênero na sociedade.

Naquele momento, ressalto, eu, professora Selma, tinha em mente a sobrecarga de trabalho das mulheres em geral, mas talvez ainda não sentisse na pele o que aquela mulher sentiu e por isso não me coloquei abertamente na situação. O fato é que atualmente a minha vida pessoal, além da pesquisa, passou por fortes modificações. Eu engravidei bem próximo ao término do trabalho com essa turma, tive meu filho e, hoje, eu vivo os desafios que as mulheres, em geral, vivem, o de gerenciar a casa, o trabalho e a família. Minha atitude hoje, conseqüentemente, seria diferente diante daquele questionamento, sobretudo, porque minha identidade atualmente também já não é a mesma.

Ainda acerca do diálogo travado com um dos meus alunos, como já referido, sob minha análise, a primeira resposta dele, a qual foi direcionada a mim, mostra que, naquela situação, ele preferiu brincar comigo, reproduzindo um discurso que entendo como naturalizado na sociedade. A brincadeira foi usada para reproduzir uma visão de mundo. Entendo que, geralmente, as piadas que abordam as mulheres têm por trás discursos machistas. Nesse sentido, a resposta pode expor uma forma machista de ver a mulher, uma vez que não permite que ela possa se sentir aflita com sua rotina.

Assim, nesse modo de pensar, a mulher também tem que cumprir todos os seus afazeres, sem questionar. Dessa forma, a fala do aluno sinaliza para a visão em que é colocada a mulher que foge dos padrões machistas que a sociedade lhe impõe: a condição de louca. Talvez, por isso, ele tenha dito “*Teacher* n siga esse exemplo”, tentando dizer: “Professora, não fuja dos padrões”, “fique onde está”, “repita os ensinamentos aprendidos que ditam como a mulher deve viver e quando pode falar e agir”, “siga conforme as regras impostas pela sociedade”, “continue sã!”.

Refliço que, apesar de haver uma batalha, propriamente dita, do movimento feminista pela igualdade de direitos e deveres entre os gêneros, nossa sociedade construída por meio do regime patriarcal ainda impõe à mulher a condição de inferioridade em diversos âmbitos, como as condições de trabalho desfavoráveis, os salários inferiores, sobrecarga nas tarefas domésticas, entre outros.

Entendo que essa condição feminina de “inferioridade” se constrói a partir da organização social na qual vivemos e de como a nossa sociedade foi instituída. Eu concordo com os autores do grupo Modernidade/Colonialidade (GROSFOGUEL, 2005; QUIJANO, 2007; DUSSEL, 2006), quando defendem, que, no âmbito da América do Sul, a colonização europeia trouxe como consequência os padrões eurocêtricos impostos e entendidos como superiores. Isso fez que o padrão patriarcal europeu tenha sido (ou seja) considerado superior, resultando na disseminação e reprodução de uma normativa de organização social, impondo à mulher a posição de inferioridade e ao homem de superioridade. O regime do patriarcado garante o controle de uma coletividade sobre outra e possibilita que a passividade feminina coopere para manter a superioridade masculina, sem haver critérios legítimos, criando assim uma relação de dominação e subordinação.

Nessa perspectiva, Scott (1995) ressalta que esses sistemas binários promovem oposições injustas, criando conceitos fictícios para a manutenção da estratificação social, ao colocar uma categoria como superior e outra como inferior. A autora traz à baila a necessidade da análise da categoria de gênero, por entender essa noção como intrínseca à questão do poder político. A autora explica que o binarismo homem/mulher e suas implicaturas são partes do significado do poder e que o questionamento das relações de gênero na sociedade ameaçaria o sistema de poder político como um todo. Em suas palavras, ela explica que “para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina” (SCOTT, 1995, p. 92).

Desse modo, pensando essa visão no âmbito das relações sociais, a fala de meu aluno pode indicar que almejar ser presa para conseguir momentos de lazer pode ser compreendido

como uma forma de abalar as relações sociais que ditam como as mulheres devem ser e como devem se comportar. Assim, para que o sistema machista possa continuar se perpetuando, é necessário que seus pressupostos sejam mantidos. Desse modo, o dizer do meu aluno mostra que ele pode ter entendido essa metáfora da prisão não como salvação, mas como algo anormal, diferente do que deveria ser o comportamento do que ele entende por mulher, e, diante do fato, deu opinião para eu não seguir tal exemplo.

Ademais, outro fato que me fez refletir sobre a temática da condição feminina foi um debate sobre pontos turísticos do Brasil e das cidades em que os alunos moram. Nessa aula, um participante apontou a forma como os estrangeiros veem a mulher brasileira. Esse fato aconteceu durante um momento de descontração em que o aluno disse que os estrangeiros visitam o Brasil por conta das mulheres, como mostra o fragmento da aula abaixo:

Professora: *letter a, what are the tourist attractions of your city? In English.*
 [...]

Alexandra: comida nordestina.

Professora: como é Carlos?

A⁶⁷: as praias, o rio, o jogo

Carlos: que as mulheres, a mulher brasileira

A: nada a ver

Professora: porque você acha isso? ((muito barulho)), peraí deixa eu escutar e você vai para uma viagem por causa da mulher?

Carlos: vou vou ((rindo))

@⁶⁸: Ehhhhhhh ((em conjunto))

Professora: você acha que os gringos só vêm aqui atrás das mulheres?

Carlos: a maioria

[...]

Professora: e que visão é essa do Brasil?

Carlos: ah?

Professora: por que que eles pensam assim então?

Severino: **mulher brasileira, carnaval**

(Aula, 28 de setembro de 2017)

Nesse excerto, o aluno reproduz a visão da mulher brasileira como mercadoria e a relaciona ao carnaval, festa que, por sinal, é realizada no momento do ano em que se permite tudo, deliberadamente, com a adoção de fantasias, a inversão de valores, o reforço aos estereótipos.

A imagem da mulher, por sua vez, vista da forma que é propagandeada, pode ser entendida como promíscua, vulgar, fácil. Essas noções colocam a mulher em situação de marginalidade e inferioridade, corroborando, mais uma vez, o conceito de colonialidade de gênero de Mendoza (2010), gerado pela sociedade patriarcal em que nos encontramos.

⁶⁷ Doravante, utilizarei A para aluno/aluna não identificado.

⁶⁸ Irei escrever @ para quando os participantes falarem todos de uma vez.

Nesse sentido, em resposta à noção de colonialidade do poder como força motriz do poder capitalista global de Quijano (2005), Lugones (2007), ao perceber que o autor não explora as relações de gênero em seu conceito, elabora o conceito de colonialidade de gênero. Ao observar que as consequências da colonialidade recaem, de forma mais intensa, nos regimes sociais que ditam às mulheres seus padrões de comportamento, Mendoza (2010) e Lugones (2007) advogam um espaço maior para as consequências da colonialidade nas relações de gênero nos trabalhos de Anibal Quijano; desse modo, elas fazem uma crítica à falta de visibilidade para as relações de gênero nas teorias decoloniais e, por sua vez, à falta de voz das mulheres latino-americanas nesses trabalhos. Para as autoras, é de extrema importância que esse tipo de colonialidade seja descrita e teorizada, para que as vozes de todas as mulheres sejam representadas.

A esse respeito, Lugones (2007) toma como base os trabalhos de duas escritoras: Paula Gunn Allen que discorre sobre as tribos nas sociedades indígenas americanas e Oyéronké Oyewùmí que escreve sobre a sociedade Yoruba, enfatizando que as relações de gênero não colocavam a mulher em situação desvantajosa. Essas autoras mostram que não há registro na história, antes da colonização, de que mulheres eram subordinadas aos seus companheiros e que não poderiam exercer cargos de chefia em suas comunidades.

Segundo Lugones (2007), a forma pela qual Quijano aborda gênero naturaliza-o, por não aprofundar e analisar como a relação de gênero foi instituída socialmente, por compreender gênero como anterior à sociedade e à história, e, isso, segundo Mendoza (2010), encobre as problemáticas das mulheres. Ademais, o autor não explora o fato de como as relações assimétricas de gênero contribuem para a manutenção e propagação da colonialidade do poder mundial global.

Acerca da questão, Mendoza (2010) esclarece que, à medida que se instituiu o conceito de *raça* como categoria que reclassifica a sociedade, durante o processo de colonização, instituiu-se também a noção de gênero nas sociedades colonizadas. A autora assegura que, para manterem o controle em suas sociedades, os homens colonizados passaram a subordinar suas companheiras a papéis inferiores, impondo, assim, a lógica eurocêntrica na qual o homem é compreendido como superior. Dessa forma, na visão da autora, as mulheres colonizadas foram racializadas e reconfiguradas socialmente, uma vez que não há registros de que as mulheres indígenas eram submetidas a regimes sociais desiguais em suas sociedades, antes da colonização.

Na visão de Bhabra (2014), a noção de colonialidade de gênero não significa desenvolver uma outra proposta para as questões de gênero, mas reivindicar a sua visibilidade na teoria decolonial. O autor enfatiza que

Não se trata de fornecer uma leitura (alternativa) racial ou de gênero do paradigma da modernidade/colonialidade, mas sim reler a modernidade/colonialidade a partir de uma consciência de raça, gênero e sexualidade e examinar o surgimento e o desenvolvimento dessas categorias dentro deste contexto (BHAMBRA, 2014, p. 118)⁶⁹.

Desse modo, eu reconheço e concordo com a necessidade de aprofundamento nas relações de gênero – apontadas por Mendoza (2010) e Lugones (2007) – nos estudos decoloniais. Por isso, tomo a colonialidade de gênero e as demais colonialidades como complementares, uma vez que as razões que mantêm colonialidades em vigor se fundem, operam em conjunto na sociedade e partem da mesma lógica, representando, assim, a matriz colonial do poder.

Tal organização social advém, segundo o Grupo Modernidade/Colonialidade, pela colonização da Europa nas Américas, cuja lógica de pensamento eurocêntrica é imposta, sem espaço para o pensamento local. Essa forma de regime social, segundo os autores, coloca uns em situação de superioridade em relação aos outros, como, por exemplo, o branco entendido como superior ao negro; o homem, por sua vez, superior à mulher. Tais relações inferiorizam as mulheres, fazendo com que elas não sejam reconhecidas a partir de um papel de igualdade de direitos e deveres, nas relações econômicas, políticas e sociais.

Na sequência da fala do aluno, após minhas provocações no sentido de problematizar que visão é essa do nosso país, uma aluna reage e diz que a culpa é da mídia. Conforme excerto a seguir:

Professora: não, eu entendo quando vocês falam assim, mas eu quero que vocês pensem mais, né! Por que as pessoas e o gringo tem essa visão do Brasil, né? e porque essa história de achar que o Brasil é uma mata? Será que alguém...

Alexandra: **mídia.**

Professora: o que foi falado?

Margarete: **mídia, mídia para passar essa visão dos brasileiros**

⁶⁹ This is not to provide a raced or gendered (alternative) reading of the paradigm of modernity/coloniality, but rather to re-read modernity/coloniality from a consciousness of race, gender, and sexuality and to examine the emergence and development of those categories within this context (BHAMBRA, 2014, p. 118).

(Aula, 28 de setembro de 2017)

Além de discordar do ponto de vista do aluno, as alunas propõem outro olhar para a visão feminina como mercadoria, por entenderem que o discurso midiático cria situações que promovem a utilização da noção de mulher como produto para a compra e venda. Eu ratifico essa posição e vejo que a mídia ajuda na promoção da objetificação e da hipersexualização do corpo feminino, como os comerciais de cerveja que costumam associar as marcas da bebida a mulheres de corpos esculturais e vestidas com pouca roupa.

Ressalto, pelas discussões empreendidas, que a visão do Brasil construída no exterior também contribui para a condição feminina de inferioridade, uma vez que essa visão está associada à hipersexualização da mulher brasileira. Tal visão fica mais evidente quando é associada ao imaginário referente ao carnaval no Brasil que, na maioria das vezes, acaba reforçando esses estereótipos sobre as brasileiras.

Sobre a questão, Pinto (2016) pondera, sob o viés da análise do discurso, como a imagem do corpo feminino é representada no carnaval brasileiro, através do corpo da personagem globeleza da Rede Globo. Com isso, o autor ressalta que “pelo discurso da mídia, o corpo feminino na avenida é colocado em cena; é repetido, diferenciado, sexualizado, erotizado, desejado, proibido” (PINTO, 2016, p.73). Ele explica que esses efeitos são gerados através do posicionamento das câmeras que focam nos seios e nos glúteos da modelo, da dança sempre sensualizada e de corpos seminus, pintados artisticamente, apresentados repetidamente, atrelando, assim, esses significados ao carnaval brasileiro.

Dessa forma, eu acredito haver uma construção da imagem da mulher, no carnaval, associada à nudez, aos corpos perfeitos e à sensualidade, contribuindo, assim, para a naturalização da visão de mulher brasileira em geral.

Com isso, problemas maiores como a prostituição, o tráfico de mulheres e crimes de feminicídio em geral também são constantes. A situação inversa, na qual as mulheres estrangeiras viessem para o Brasil à procura de homens, jamais é levada em consideração. E, por isso, não é veiculada pela mídia. Pelo menos, nunca ouvi relatos que houvesse a prostituição de homens vulneráveis em bares, ou em esquinas do país, nem mesmo que houvesse tráfico de homens para o trabalho escravo ou para a prostituição, como o que acontece com muitas brasileiras. As relações de colonialidade de gênero fazem com que mulheres sejam vistas, na mídia e na sociedade em geral, como causas de seus próprios dilemas.

Os efeitos do colonialismo provocam a marginalização das mulheres, priorizando a manutenção do *status quo*. Por isso, a mídia pode vincular a imagem das mulheres brasileiras como hipersexualizadas e objetificadas, para promover a manutenção desses discursos tidos como normais e manter o machismo em vigor.

Acredito que o entendimento de que a mídia pode contribuir para a promoção da visão da mulher como objeto/mercadoria pode ser compreendida com uma postura crítica, como o que eu defendo por letramento crítico, segundo Monte Mór (2015). Quando eu me observo e reflito de onde vem aquele discurso ou como ele foi construído, eu posso compreender seu porquê e repensá-lo, reconstruí-lo de forma mais ampla.

Desta forma, o letramento crítico que eu atribuo a esta fala pode ser definido a partir de uma perspectiva de ampliação de olhares, haja vista que a fala das minhas alunas confere à mídia a possibilidade de promoção e associação da imagem de hipersexualização e objetificação da mulher brasileira.

Nesse sentido, o letramento crítico como uma perspectiva de ampliação de olhares pode ser visto como uma forma de superação do pensamento ingênuo e do senso comum, como explica Tagata (2014). Seria, de acordo com o autor, fazer com que o aluno reflita sobre suas crenças, valores, formas de compreender o mundo e da percepção de que esses construtos partem do meio social em que circulam. Ao parafrasear Menezes de Souza (2011), Tagata (2014, p.167) ressalta que criticidade é “assumir a responsabilidade por nossas leituras, e reconhecermos nosso papel na construção dos saberes e dos sentidos que atribuímos aos textos, nunca “naturais”, mas sempre construídos, e relativos a um contexto específico”. Nesse sentido, Ferraz (2015, p.1506) enfatiza que “olhar criticamente para as mídias de massa pode nos ajudar a entender a crítica como suspensão das verdades” e explica que

É sabido que as mídias de massa são controladas, em nosso país, pelos grupos poderosos os quais adotam suas políticas a serviço do neoliberalismo, quais sejam, os jornais impressos, os telejornais, as telenovelas e os comerciais têm, como alguns de seus objetivos principais, o lucro, a venda, a inculcação de discursos e o direcionamento da política nacional (FERRAZ, 2015, p.1506).

No caso específico da fala de minha aluna, essa criticidade pode ser entendida como uma forma de desnaturalização do discurso que atribui à mulher brasileira a qualidade de promíscua, vulgar e fácil, tidos como normais ou naturais. Portanto, uma perspectiva de letramento crítico, posto que a aluna entende que a mídia pode construir esse padrão e pode se beneficiar dele.

Fico tão feliz quando, de repente, em algum momento da aula surge um comentário desse, fazendo com que a discussão possa ser viabilizada. Nesses momentos, eu sinto que estou cumprindo com o meu papel de professora porque, além de tratar de questões linguísticas, que também é tarefa do/a professor/a de idiomas, eu consigo problematizar questões sociais que são parte da vida, não só dos alunos e das alunas, mas da minha vida também. É uma sensação de dever cumprido e da certeza que posso me envolver para além de questões teóricas e linguísticas, fazendo um trabalho em que a prática de sala de aula possibilite pensar teorias em ação.

Sempre me identifiquei com as questões que envolvem as dificuldades das mulheres e poder trabalhar com isso diretamente na minha sala de aula é muito gratificante, já que discutir a condição feminina socialmente é uma forma de estar com o mundo, como Freire (2005) menciona. Estar com o mundo é, para mim, perceber que se promovermos uma sociedade em que os direitos políticos, econômicos e sociais entre homens e mulheres sejam mais igualitários, poderemos construir uma sociedade mais justa para todos/as. Eu acredito no futuro e espero que essa igualdade seja viabilizada um dia.

Na sequência dos estudos, quando iniciamos o debate sobre o tema: **Problemas enfrentados por mulheres**, assistimos vídeos em inglês, e fizemos atividades escritas e orais, a fim de trabalhar questões linguísticas. Em outro momento, levei o texto intitulado: “10 Mulheres Alagoanas nota 10”, para que debatêssemos sobre o seu teor. Foi quando eu me dei conta de que apenas uma alagoana era conhecida por todos/as na turma – Marta Silva, 6 (seis) vezes eleita a melhor jogadora de futebol do mundo. Depois das minhas problematizações, no sentido de questionar o porquê de eles/as não conhecerem as outras mulheres, um aluno ressaltou a importância de reconhecimento entre homens e mulheres na nossa sociedade. Severino falou que não conhecia Dandara, esposa de Zumbi dos Palmares, e aponta que ela foi tão importante quanto ele para a organização do Quilombo dos Palmares, como mostrado no fragmento da aula abaixo:

Professora: *is it important to learn about all of these people? Guys! É para todo mundo, todo mundo. Is it important to learn about all of these people? Is it important to know these people? É importante conhecer essas pessoas?*

Severino: Com certeza, né professora, porque a gente conhece muito a história de Zumbi, quem Zumbi foi isso, **mas a gente não conhece da mulher dele e a mulher dele foi tão importante também né? Ela foi a líder do movimento negro no Quilombo dos Palmares e eu não sabia.**

Professora: ela foi a líder

Severino: muitas pessoas têm esse nome de Dandara, **mas eu não sabia quem foi Dandara.**

(Aula, 5 de julho de 2017)

Esse fragmento pode ilustrar como as relações de gênero ocorrem socialmente por meio de regimes patriarcais nos quais somente os homens são lembrados e glorificados na história. Todavia, por intermédio de problematizações e conhecimentos construídos, meu aluno pôde reconhecer a importância dessa mulher. Nesse sentido, entendo que o letramento crítico, segundo Monte Mór (2015; 2018), como expansão de perspectivas, foi proporcionado, visto que esse aluno começou a interpretar o texto trabalhado, por meio do reconhecimento de que a figura da mulher foi apagada, nesse caso, representada por Dandara. Ele conseguiu refletir que tanto o homem (Zumbi) quanto a mulher (Dandara) merecem o mesmo reconhecimento, tendo em vista que ambos tiveram um papel fundamental na luta pela liberdade dos povos escravizados aqui em Alagoas. A reflexão trouxe à tona a importância da participação da mulher na história da construção do Quilombo dos Palmares, hoje, Serra da Barriga, em União dos Palmares.

Nesse sentido, compreender a necessidade de igualdade entre homens e mulheres pode ser vista como uma forma de romper com os discursos naturalizados e com o modo que eu interajo com os textos, o que se configura como uma ampliação de visões. Moreira Júnior (2016, p. 80), ao definir o que advoga como letramento crítico, assegura que se trata de uma filosofia de vida e de ensino “que promulga o desenvolvimento de uma consciência crítica de maneira a problematizar as questões sociais, priorizando a heterogeneidade e a pluralidade de vozes e, com ela, a expansão de perspectivas”.

Na minha visão, o letramento crítico é quando o estudo da língua proporciona um rompimento da forma como eu vejo o mundo ou um determinado assunto. São, por exemplo, atitudes docentes que desestabilizam o/a aluno/a e fazem que ele/a possa sair da sua zona de conforto, do seu lugar comum, o que pode ter acontecido com Severino, ao colocar Zumbi e Dandara em um patamar de igualdade.

Nessa direção, Duboc (2012, p. 90) atribui ao letramento crítico a função de “descentrar, problematizar, perturbar e expandir concepções, valores, perspectivas e práticas por meio da atitude docente”. Desse modo, o desconforto gerado pela percepção de que Dandara deveria ser tão conhecida quanto Zumbi dos Palmares foi expresso na fala do aluno; isso demonstra que sua visão sobre o assunto foi expandida, apontando para um posicionamento crítico.

Enfatizo que a necessidade da inclusão da mulher negra na história, na literatura e no cinema já foi questionada por algumas feministas como Audre Lorde e Bell Hooks. Audre Lorde chamou a atenção para a situação da mulher negra que foi esquecida e deixada de lado das discussões, em especial, as mulheres que escrevem. Em uma carta destinada à Mary Daly,

Lorde (1992) conclamou a necessidade de inclusão das mulheres de cor na literatura, das suas deusas e guerreiras, das tantas mulheres que fazem parte de uma história marginalizada e ignorada. No caso da tarefa em questão, questiono-me sobre o apagamento de Dandara nos livros de História sobre os povos escravizados do Brasil.

Pensando essa mesma questão, Bell Hooks, outra autora feminista, faz sua crítica sobre a visibilidade da mulher negra, principalmente relacionada aos filmes americanos. Hooks (1992), ao voltar-se para sua infância, relata que seus pais a proibiam de olhar para certas pessoas na rua. Tal fato deve-se aos resquícios da escravidão, já que povos escravizados e criadas negras não podiam olhar para seus senhores; estes deviam baixar a cabeça e reprimir seu olhar.

Hooks (1992), ao entrevistar mulheres negras dos Estados Unidos, percebeu que essas mulheres, quando iam ao cinema, não esperavam encontrar mulheres negras nos papéis principais ou em papéis que as pudessem representar. Os filmes, além de trazerem a perspectiva do homem branco, também só mostram a mulher branca. Além disso, a autora comprovou que os papéis destinados às negras eram papéis de prostitutas ou de mulheres com pouca representatividade.

Nessa direção, compreendo também o apagamento histórico de Dandara, como representante do movimento negro no Brasil, por meio do conceito de colonialidade de gênero de Lugones (2007), ao enfatizar que os efeitos do colonialismo impuseram o regime do patriarcado às sociedades colonizadas. Eu entendo que a colonialidade de gênero perpetua os princípios patriarcais, corroborando a situação de inferioridade, falta de visibilidade e representatividade das mulheres e, em especial, da mulher negra no Brasil. Isso acontece, por exemplo, quando, antes mesmo de os/as filhos/as nascerem, os pais compram suas roupas, escolhem nomes de acordo com o sexo, selecionam objetos, e, sem a intenção, instaura-se um ambiente em que a criança está sujeita a padrões que contribuem para que aceitem o que se entende por ser homem ou ser mulher. Observo que a nossa cultura nos molda antes mesmo de pensarmos quem realmente somos e quais são nossas escolhas para vivermos em sociedade. Somos o fruto de uma cultura que nos reprimiu e ainda reprime de diversos modos, impossibilitando as mulheres de terem salários justos e os mesmos direitos que os homens têm, em sua maioria. Diante disso, advogo a inclusão de Dandara nos livros e na história do Brasil.

Espinosa et al. (2013), ao defender uma pedagogia decolonial para as mulheres negras, indígenas e mestiças, aponta para a negação da agência das mulheres racializadas. Compreendo que essa negação está relacionada ao que Torres (2007) explica como o produto

da colonialidade do ser, ou seja, o apagamento e a negação da existência dos povos colonizados. Aliado a isso, o autor esclarece que a colonialidade do ser “está expressa na transformação da ordem do discurso num dito ou discurso coerente estabelecido, ancorado na ideia de uma diferenciação natural entre sujeitos, isto é, na ideia de raça”⁷⁰(TORRES, 2007, p. 154). Nesse intento, a negação das mulheres na sociedade é algo entendido como normal, natural. Ninguém para para pensar nos papéis sociais que as mulheres não podiam exercer. Enfatizo, pelo exposto, que a colonialidade do ser para as mulheres é muito mais forte, por haver um apagamento de sua existência e, quando se trata das mulheres de cor, as consequências são ainda maiores.

A esse respeito, Espinosa et al. (2013) apontam que as políticas públicas desenvolvidas para a promoção dos direitos das mulheres servem para manter os sistemas patriarcais, pois são destinadas às mulheres brancas e privilegiadas. Na visão das autoras, essas políticas não atendem às mulheres negras, indígenas e mestiças. Assim, mais uma vez, percebo que a temática de gênero foi e é um trabalho que surte muitas problematizações, reconfigurações e expansão de olhares.

Importante se faz registrar outro momento que eu considero significativo, pensando na condição das mulheres. Isso se deu quando, após a leitura do texto, eu pedi que a turma relatasse possíveis problemas enfrentados por mulheres que os/as alunos/as conheciam ou que lhes eram próximas. Estávamos em um círculo, muito envolvidos com a atividade proposta, e eu me sentia muito à vontade e segura do que estava promovendo; acredito que minha turma também, porque conversávamos abertamente.

Nesse intento, as meninas começaram a relatar casos de agressão que presenciaram ou de alguém mais próximo, como o caso do pai que tentou bater na mãe e a mãe não permitiu; da irmã que apanhava do marido e o pai a salvou da situação; e do caso de uma vizinha que apanhava diariamente e não tinha coragem de denunciar. Isso aconteceu nos minutos antes do fim da aula; foi um momento de desabafo, de coração aberto, no qual eu pude perceber quais eram as condições de vida das minhas alunas e dos meus alunos e compreender a realidade social na qual as mulheres se encontram.

Os casos relatados eram reais, eram fatos concretos, não eram histórias inventadas; estávamos conversando sobre a vida em exercício, crua e nua. Falávamos de vidas que sofriam na pele as consequências de uma sociedade patriarcal. Foram tantas histórias que nós

⁷⁰ Versão original, em espanhol: "El mismo queda expresado en la transformación del orden del discurso en un dicho o discurso coherente establecido, anclado en la idea de una diferenciación natural entre sujetos, es decir, en la idea de raza"(TORRES, 2007, p. 154).

nos emocionamos. Naquele instante, eu percebi que falava sobre algo real, próximo dos/as meus/minhas alunos/as, e que eles/as decidiram compartilhar comigo algo tão difícil de suas vidas.

Toda essa discussão me trouxe à mente os ensinamentos de Freire (2010), as suas frases célebres, tais como: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, “ensinar exige saber escutar”, “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo”.

A primeira frase me remonta à questão da necessidade de abordar e de compreender os contextos nos quais os participantes estão inseridos. Contextualizar para saber onde eu estou pisando e o quê e como eu posso abordar tal assunto ou não. Eu ousou dizer que, para ensinar, é necessário, imprescindível contextualizar. Nesse sentido, inserir nas minhas aulas o que a turma vive, vê e sente é uma forma de construção de um trabalho mais engajado com a sociedade.

É claro que, para contextualizar, é preciso a escuta; é importante estar de ouvidos e olhos bem abertos e livres para a mudança. Ressalto, nesse entendimento, que, às vezes, só ouço o que quero ouvir; mas, acredito que a escuta da turma foi um exercício, foi uma constante para o que eu pretendia trabalhar. Essa é a minha reflexão sobre a segunda frase.

A última frase de Freire que citei me faz entender o porquê de ensinar nos moldes que objetivei; se fosse somente para colocar palavras ou frases na cabeça da turma não seria necessária a contextualização, nem a escuta. Posso afirmar, assim, que ensinar é uma forma de intervenção no mundo, e, dessa forma, eu tenho consciência de que os meus atos podem trazer consequências boas ou más. Por isso, eu me envolvo com tudo o que posso, porque eu acredito que pela educação a sociedade brasileira pode melhorar, em termos políticos, sociais e de gênero.

Atribuo, para firmar ainda mais a minha reflexão sobre o assunto, o conceito de ecologia de saberes de Souza Santos (2010) a essa ação de escuta e de contextualização das histórias reais que envolviam os dilemas femininos descritos a mim pela turma. Afinal, se o conhecimento parte da prática, como explica o autor, as histórias de vida que circulam junto aos/às alunos/as são conhecimentos válidos que podem ser problematizados na sala de aula. Entendo, dessa forma, que essa é uma forma de valorizar os conhecimentos que os alunos e as alunas trazem consigo.

Para continuar com a temática sobre os desafios femininos, eu mostrei uma reportagem⁷¹ em inglês com casos de problemas enfrentados por mulheres, no Afeganistão, e casos de agressões decorrentes do machismo contra as mulheres que tentavam sair do Talibã. Assim, pude fazer que os/as alunos/as percebessem uma conexão da problemática das mulheres locais com as globais, as quais, mesmo por motivações diferentes, como as religiosas do Afeganistão, sofrem abusos e cerceamentos por toda parte. É importante salientar também a grande complexidade entre as relações globais e locais, como destaca Kumaravadivelu (2006), ao descrever o conceito de globalização, desenvolvido por Robertson. O autor assegura que

as forças da globalização e as da localização são tão complexas que não podem ser compreendidas na perspectiva limitada de uma dicotomia centro-periferia. O global está em conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134).

Tendo em mente a complexidade inerente à relação global e local, era minha tarefa saber conduzir os debates empreendidos, para que eu não tratasse do conteúdo de forma homogeneizadora, estanque e generalizada, mas que pudesse mostrar que os conflitos que envolvem a condição feminina estão por toda parte e necessitavam ser problematizados.

No debate com os/as alunos/as, eu os/as instigava a perceber as diferentes motivações para as agressões contra mulheres. No regime talibã, por exemplo, o motivo era meramente religioso, enquanto no Brasil a motivação parecia ser mais em decorrência de um regime social que condiciona a mulher a um papel de inferioridade.

Janks (2010) discorre sobre a relevância de se abordar as políticas com P e p, para que, dessa forma, seja possível a conexão com os aspectos globais e locais. Nesse sentido, os Cadernos de Orientação Didáticas para EJA de Língua Estrangeira-Inglês, de São Paulo, propõem um ensino com base nas relações de identidade/alteridade, de cidadania crítica e de heterogeneidade, diversidades e multiplicidade. Dessa forma, o documento enfatiza o trabalho a partir de três perspectivas, a saber: pessoal, comunitária e global, para que seja promovido um debate em torno das relações de poder, da mistura entre centro e periferia e de sistemas binários que podem prover desigualdades, preconceitos e homogeneidades. Por isso, a minha preocupação em apresentar a perspectiva de outras mulheres e também o cuidado de como vivenciar esse assunto.

⁷¹ Disponível em: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,2007415,00.html>

Como atividade seguinte, pedi que os/as alunos/as fizessem um cartaz com uma campanha fictícia contra a violência doméstica, contendo imagens e frases em inglês. Segue abaixo o cartaz elaborado por duas alunas:

Figura 8 – Cartaz resultante da atividade sobre a violência contra a mulher



Fonte: Alunas/Participantes da Pesquisa, 2017.

O cartaz acima foi uma das produções mais marcantes, porque apresentou significados desconstruídos e ressignificados. Foram várias as conexões que Margarete e Alexandra conseguiram construir nessa imagem. A primeira relacionada à frase típica do casamento religioso que ganhou um significado totalmente literal. A palavra morte (*death*) não remonta ao amor romântico e aos juramentos que os casais fazem entre si na cerimônia de casamento, mas, nessa imagem, a morte é significada como algo possível e até previsível, em alguns casos, por conta da agressão doméstica.

A segunda conexão formou-se a partir do significado do casamento como uma cerimônia, um ritual, construído social e culturalmente como algo que a maioria deve passar, principalmente as mulheres. Criou-se, na sociedade instituída pelo regime patriarcal, a ideia de que toda mulher, para ser feliz, deve se casar, ter filhos, cuidar da casa e atender às necessidades domésticas.

É claro que todas essas construções estão sendo repensadas nos dias atuais, mas muitos casais ainda sonham com a cerimônia e a festa de casamento. Esses eventos são ritos de passagem, construídos culturalmente para estabelecer uma ordem, criar uma sequência, marcar momentos e, sobretudo, manter o *status quo*.

Canclini (2013, p. 45), ao discorrer sobre a arte de vanguarda, explica que os ritos “são lugares onde a sociedade reafirma o que é, defende sua ordem e sua homogeneidade”. Ele destaca que alguns rituais servem para confirmar as relações sociais e também para dar continuidade a elas. O autor refere-se justamente aos eventos ligados ao nascimento, casamento e morte. No caso citado, o destaque é para o casamento.

Na cerimônia da igreja católica, por exemplo, aqui no Brasil, a noiva veste branco que simboliza a pureza; o pai, responsável pela filha, leva-a ao altar e a entrega ao noivo. Isso representa o homem no controle da cerimônia, em que um homem passa para o outro a mulher que deve ser subordinada aos comandos masculinos. No altar, o casal escuta um sermão do padre – outro homem – e faz juras um para o outro em nome de um deus supremo. Tais juras são simbólicas e metafóricas.

Na representação das minhas alunas, a jura “Até que a morte nos separe” não é metafórica, nem é um símbolo de amor, mas uma triste e possível realidade. Minhas alunas desconstroem essa noção romantizada do casamento por meio da imagem de uma noiva agredida fisicamente, à beira da morte real, não da felicidade plena preconizada pelo rito do amor romântico.

O cartaz ainda permite a reflexão acerca de um terceiro ponto que pode ser ressaltado, como efeito semiótico, que é a desconstrução da metáfora do casamento, com a ressignificação do sentido atribuído à frase proferida originariamente nos rituais de casamentos cristãos, fato que corresponde, assim, ao que preconiza a teoria do letramento crítico, como uma perspectiva de ampliação de visões, segundo Monte Mór (2015).

Nesse entendimento, registro que Tagata (2014) confere ao letramento crítico a possibilidade do uso criativo da linguagem nos materiais didáticos, de forma mais inclusiva e menos alienante, o que pode ser visto na produção das alunas, mesmo não se tratando de material didático, mas, sim, de um trabalho realizado para a sala de aula.

Outra vivência relacionada à posição da mulher na sociedade que eu presenciei na turma ocorreu quando iniciamos a votação para o próximo tema a ser abordado e alguns/mas alunos/as reclamaram das sugestões propostas. A principal reclamação foi contra a temática Moda e Maquiagem, sugerida no questionário inicial e verbalizada por algumas alunas da

turma, na tentativa de falar sobre os problemas de saúde causados pela busca de uma imagem perfeita.

Além dos assuntos acima relacionados, também foram propostos os temas da História da língua inglesa, III Guerra Mundial e Futebol. Confesso que a possibilidade de trabalhar com as temáticas da III Guerra mundial e de Futebol deixava-me um pouco apreensiva, por nunca ter abordado tais temas em sala e também por não ter interesse pessoal em falar sobre futebol, por exemplo. No entanto, se esses temas vencessem, eu certamente iria fazer uma grande pesquisa, para abordar os temas de forma satisfatória. Após escrever as sugestões no quadro, comecei a votação e, à medida que cada um/a mencionava o seu voto, a confusão se iniciava.

Aos 23 minutos de gravação, as meninas fizeram uma defesa do tema que elas sugeriram e os meninos argumentaram sobre o Futebol e a III Guerra Mundial. Elas explicaram que gostariam de falar sobre anorexia nervosa, ressaltando que tem muita coisa para explorar no tema padrão de beleza e se preocuparam ao perceber que haviam perdido a disputa. Nesse momento, Alexandra pede para falar e reclama:

Alexandra: oh professora, eu posso dizer uma coisa, **eu acho que os meninos estão tendo preconceito com o tema que a gente está querendo escolher**, porque escolher tema de futebol, escolher negócio de imigração, tudo foi eles que escolheram. Aí agora a gente propor um tema, escolher um tema que a gente consiga falar, e vocês ficaram dizendo, ah que não sei o que? Vocês não podem (saber) na opinião alheia

[
A: não eh
((todos falam ao mesmo tempo))

A: a gente tá na votação

[
A: está na votação
Severino: a gente votou no tempo todo

[...]

Professora: mas olhe anorexia é

Mirela: **é uma doença tanto homem pode ter quanto mulher pode ter**
((muito barulho))

Mirela: **machista, machista!** Vai continua!

Professora: é uma doença que não é só para mulheres não, é para homens também, **não é um tema feminino não.**

(Aula, 30 de novembro de 2017)

Na defesa da aluna, fica clara a sua percepção do preconceito dos meninos contra o tema proposto pelas meninas. Mirela e Alexandra, conscientes da relação de gênero instituída na turma, defendem suas escolhas ressaltando que a sugestão não é direcionada somente às mulheres. Mirela explica que anorexia “é uma doença que tanto homem pode ter quanto mulher pode ter”, mostrando, assim, sua posição crítica em relação à atitude dos meninos,

que, por ignorância e desconhecimento sobre o assunto, rebatiam dizendo que a temática sugerida era uma temática de interesse puramente feminino.

Esse reconhecimento de que a enfermidade pode ser desenvolvida em ambos os sexos coloca homens e mulheres em papel de igualdade, e demonstra um posicionamento crítico que repensa a problemática de gênero, de forma diferente do regime patriarcal. Dessa forma, atribuo tal compreensão ao letramento crítico como perspectiva de ampliação de visões. O homem que tem um problema como a anorexia pode talvez sofrer preconceito por essa doença acontecer mais em mulheres. Assim, se minhas alunas conseguiram perceber que gênero não é uma prerrogativa para o desenvolvimento da doença, elas demonstram entender a problemática de forma diferente, porém real, menos homogeneizante e mais diversa.

Elas também atuam como defensoras dos direitos iguais, ao reclamarem a sua participação nas decisões. Além de mostrar que o tema sugerido não promovia o binarismo homem/mulher, o tema, segundo elas, poderia dar margem a outras questões. A consciência de que a atitude dos meninos era uma atitude machista foi verbalizada em tom de revolta, mostrando indignação. Ressalto que, mesmo perdendo na votação dos temas, as alunas protestaram, declarando as suas opiniões e demonstrando a consciência adquirida sobre os seus papéis, em sala e socialmente, nas relações de gênero debatidas na aula.

A fala das alunas, além de apontar indícios das relações de gênero dentro da minha sala de aula, de certo modo, também pôde representar as relações de gênero na escola em questão. Por se tratar de uma escola agrícola – antes uma área, prioritariamente, masculina –, a maioria do corpo docente e técnico é composto por homens; o diretor da escola é homem, e, no âmbito maior do Instituto Federal de Alagoas, os seus dirigentes também são figuras masculinas, como os pró-reitores e o reitor.

Desse modo, a sala de aula pode ser apenas um dos locais onde as relações de colonialidade de gênero se personificam. Nessa direção, as experiências vividas por mim, nessa sala de aula, apontam para questões que podem refletir um âmbito social maior; quer dizer, os embates nas relações de gênero, percebidos em sala de aula, podem corresponder às questões sociais, culturais e políticas, encontradas nas vidas dos que dela fazem parte.

Nessa perspectiva, Smyth (2012) assegura que há uma intrínseca relação entre o meio social em que os/as alunos/as estão inseridos/as e a sala de aula da qual fazem parte. Ele lembra que, de certo modo, a sala de aula pode representar o contexto social, sofrer as influências, direcionar conteúdos e influenciar as formas de trabalho. O autor enfatiza que as diferenças de classe social não acontecem somente em termos de recursos econômicos e materiais, como também na “forma em que o conhecimento é concebido e pensado, e a

natureza e o estilo do currículo fornecido – [...] estes diferem marcadamente dependendo do contexto no qual as escolas estão localizadas” (SMYTH, 2012, p. 83).

Por conseguinte, vejo que, além de influenciar nas formalidades da vida escolar, como currículo, método e material, as relações sociais vividas pelos/as alunos/as podem intervir também nas formas de eles/as se relacionarem em sala de aula, na visão sobre si mesmos e na de mundo, na relação com o outro, no entendimento do espaço escolar, na consciência sobre a sua comunidade e, principalmente, na relação com o uso da linguagem.

Acredito, por isso, que o trabalho com o letramento crítico, como perspectiva de ampliação de olhares e exercício crítico da linguagem, pode atuar de forma positiva, uma vez que o olhar crítico para si, para o outro e para os discursos e ideologias que envolvem a linguagem são redimensionados e colocados em questão, fazendo que o/a aprendiz perceba os fatores culturais, sociais que estão envolvidos nas suas decisões. Além do mais, compreender a linguagem como um organismo vivo, social, flexível que está em constante transformação, que reflete e refrata a realidade na qual está inserida (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), é ter em mãos uma grande arma, uma vez que ela pode ser utilizada para a alienação ou para a emancipação, para promoção de discursos coloniais ou para o enfrentamento desses discursos.

No geral, destaco que, no percurso do trabalho com a temática da mulher, eu me senti muito feliz e animada, porque com o passar das aulas, percebi que a turma também compartilhava de alguns dos meus sentimentos. Notei que o tema fazia parte dos questionamentos da turma e que, de certa forma, da vida deles/as também. As produções e as falas da turma são exemplos disso. Para esse tema, registro que produzi todas as atividades, o que me fez sair do meu *status quo*, já que antes eu trabalhava com as atividades dos livros didáticos, na maioria das aulas.

Esse papel de professora produtora possibilitou-me compreender, pelas vivências adquiridas, que a teoria e a prática andam juntas. Destaco, nesse sentido, tanto as teorias sobre feminismo quanto as teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas, de forma a afirmar que cada uma foi fundamental para a minha atuação em sala de aula. A intenção era romper com as minhas práticas, dentre elas, a utilização do livro didático. Asseguro, nessa perspectiva, que não previa descartá-lo totalmente, porque sei de sua importância, mas, sim, de repensar o seu uso e tê-lo como complementar e não como o ditador dos conteúdos e atividades. Isso, certamente, fez-me começar a reconfigurar minha visão de que o Ensino Médio pode ser um espaço de muita produção em língua inglesa e de problematizações sobre questões sociais.

No mais, no que diz respeito às colonialidades, entendo que é de extrema necessidade a compreensão dessas colonialidades para o trabalho em sala de aula de língua adicional, haja

vista que elas se perpetuam socialmente como naturais e contribuem para as exclusões sociais. Acredito que, como professora de idiomas, eu tenha que reconhecer como essas exclusões são construídas para poder atuar na área de forma mais eficaz e consciente. Nesse sentido, acredito ser de elevada importância ampliar as questões voltadas às colonialidades de gênero, do ser, do saber e do poder.

Desse modo, mesmo tendo consciência da impossibilidade de conclusão para este estudo, apresento a seguir as minhas considerações finais. Faço questão de afirmar que essa terminologia me incomoda, porque o sentimento é de que é apenas o início de um trabalho um pouco mais consciente, no que diz respeito às suas origens, e mais crítico com relação às possibilidades de interpretação das linguagens.

Diante disso, intitulo a minha sessão final de **Eu, mulher e professora** para tecer algumas reflexões sobre como se deu o andamento da minha pesquisa.

4. EU, MULHER, PROFESSORA E PESQUISADORA

Para iniciar esta seção e finalizar o meu texto, quero destacar que as vivências apresentadas nesta tese me colocaram na posição de aprendiz que reflete constantemente cada ação singular que pode surgir em sala de aula. Depois da interpretação dessas vivências, percebi o quanto eu posso intervir de forma mais efetiva para a promoção de equidades sociais, o quanto eu poderia ter feito e não fiz; faltava a mim o amadurecimento teórico de algumas questões.

Tenho certeza de que as interpretações dessas vivências irão colaborar para a reconstrução da minha prática de ensino, sobre quem eu sou e como atuarei em sala de aula. Dessa forma, entendo que vivi o *re-design* de que Janks (2010) fala na minha própria prática, uma vez que, ao investigá-la, eu pude ressignificar minhas visões de ensino, os meus valores e a forma como eu irei conduzir minhas aulas.

Nesta tese, em que o objetivo inicial era trabalhar o letramento crítico em sala de aula, no decorrer das aulas, o objetivo foi se expandindo, e, com as falas dos/as alunos/as junto às minhas provocações, tal expansão fez que eu estudasse e debatesse sobre alguns dos sentidos que o letramento crítico pode ser compreendido; sobre as várias visões de colonialidades e de suas interferências na vida dos povos colonizados; sobre a problemática de gênero dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido, é necessário dizer que as visões de letramento crítico, atreladas à percepção crítica das múltiplas linguagens e às práticas de ação social, de caráter interventivo, ratificaram em mim a importância de despertar o senso crítico dos/as alunos/as nas minhas turmas, bem como a vontade de sair do lugar comum. Talvez, seja a partir desse despertar que a minha prática venha a contribuir para uma mudança na vida dos/as estudantes. Compreendo, assim, que o letramento crítico é uma atitude questionadora em relação às linguagens e suas consequências, ancorada na percepção crítica da linguagem; tais atitudes podem se voltar tanto para as oportunidades de ação em sala de aula, quanto para as práticas sociais.

Nesse entendimento, considero que, quando eu assumo que a minha visão e a minha interpretação de linguagem podem promover uma consciência e responsabilidade social, eu não só vejo a linguagem de forma menos ingênua, mas eu atuo de forma menos ingênua e mais interventiva. Nesse sentido, praticar o letramento crítico pode viabilizar oportunidades para que eu, como professora, e meus/minhas alunos/as sejamos atores/atrizes sociais mais conscientes de nossas ações no mundo. Sobre o assunto, penso que a promoção do letramento

crítico, nas mais diversas áreas de nossa vida, talvez instigue as mudanças que queremos para uma sociedade mais justa.

Nesse intento, para que isso seja colocado em prática, é preciso que eu, como docente, possa me questionar sobre como as minhas atitudes foram construídas, porque eu penso e agi de determinado modo, o que posso modificar e intervir, quando farei ou não as mudanças necessárias e em quais contextos. Acredito que esses questionamentos também podem se voltar para os materiais e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Nessa direção, Kumaravadivelu (2013) ressalta que o/a professor/a pode repensar questões globais e locais no ensino de línguas estrangeiras, por meio de uma expansão dos horizontes do professor, de uma profissionalização da força prática do professor, de uma construção da identidade profissional, da reestruturação das crenças e práticas do professor e também da tecnologização do profissional. Compartilho dessas ideias do autor e acredito que tudo que fazemos em sala de aula está vinculado a outras questões como poder, dominação, colonização e colonialidades. Diante disso, a escolha do material, dos textos e também dos procedimentos de sala de aula precisam estar embasados com minhas próprias crenças e práticas.

Ressalto, a partir dessa compreensão, que, com a experiência desta pesquisa, quando tive que produzir o material a ser trabalhado em sala, eu pude sair da zona de conforto, propiciada pelo auxílio do livro didático, e encarar os desafios de ser produtora das tarefas, de conciliar aulas, produção e avaliação das atividades realizadas. Ao assumir esse papel, eu me afastei/afasto das práticas tradicionais com as quais eu era acostumada a trabalhar e intensifico as práticas mais centradas na turma e nos seus anseios.

Nesse sentido, repensar teorias e métodos que eu adotava na minha prática de ensino, como defende (KUMARAVADIVELU, 2003; 2012), possibilitou essas mudanças de perspectivas, o que se traduziu em grandes surpresas, haja vista que nas turmas nas quais eu seguia o livro didático e o adaptava eu, possivelmente, não teria a oportunidade de tratar da história da língua inglesa e também de presenciar o envolvimento que tive com a turma pesquisada.

Dessa forma, noto que houve um processo de reconstrução da minha prática docente. E, assim, para ilustrar esse processo, eu apresento dois momentos. O primeiro se caracteriza por uma reflexão sobre a minha atuação em sala de aula com base nos princípios colonizadores, os quais se constituíam em:

- as aulas seguiam princípios advindos dos métodos de ensino de língua inglesa que aprendi durante minha formação acadêmica, idealizando contextos e públicos;

- o conteúdo das aulas era baseado no material didático que o governo disponibilizava;
- as avaliações se davam por meio de provas;
- os alunos participavam pouco no processo.

Em um segundo momento, que posso caracterizar como a minha atuação, repensada, questionada e redimensionada, posso visualizar indícios de uma educação decolonial, já que:

- as aulas aconteceram por meio de temas sugeridos e votados durante discussões em sala de aula com os alunos/participantes do processo, a partir dos seus interesses pessoais;
- o conteúdo das aulas surgia a partir dos temas sugeridos;
- as avaliações se deram por meio de trabalhos, ora sugeridos por mim, ora sugeridos pelos/as alunos/as;
- a turma participou de todo o processo de construção, desenvolvimento e avaliação das aulas.

Esses momentos ilustram as minhas reconfigurações e indicam posicionamentos que eu tomei e que podem compor as minhas próximas experiências. Desse modo, esclareço que as ações viabilizadas (de deixar a turma participar das decisões de sala aula, como na escolha das avaliações, das atividades e das temáticas, e não na utilização do livro didático como fio condutor das aulas) talvez não se constituam como um pós-método ou uma prática de educação decolonial; no entanto, elas se configuram como as possibilidades que eu encontrei para repensar a minha prática docente e significam o início de um processo de questionamento.

Nos que diz respeito às colonialidades, observo que foram justamente as leituras sobre a teoria decolonial que contribuíram para a percepção de como eu quanto meus/minhas alunos/as fomos constituídos a partir de práticas coloniais e do quanto essas práticas reverberam nossas ações e formas de pensar. No caso do ensino de inglês, os ideais colonizadores são mais visíveis, diante do histórico que mostra a expansão do inglês, bem como a dominação e a colonização de outros povos. Isso também se dá quando visualizo a hegemonia da língua inglesa e a imposição de sua cultura, o que pode ser notado na disseminação do ensino da língua inglesa, nos métodos e materiais didáticos.

Além do ensino de inglês, as colonialidades podem estar presentes nas visões de si e do outro, na forma de pensar e agir socialmente. Aos poucos, durante a interpretação dos meus dados, eu consegui verificar como essas colonialidades se personificaram nas minhas

atitudes e na minha visão de ensino, e, mais ainda, nas falas dos/as meus/minhas alunos/as, quando reconheci como é triste tomar consciência de que é quase impossível fugir desse sistema. Registro, entretanto, que o exercício da investigação das colonialidades pode fazer que eu as enfrente e isso pode me trazer mais empoderamento sobre o que eu acredito e defendo.

Com esse entendimento, parece até ingênuo dizer que me dei conta dos sentidos que as falas dos/as meus/minhas alunos/as provocaram depois das leituras dos textos do grupo modernidade/colonialidade. Tais leituras, inclusive, fizeram que eu saísse do lugar comum, encarando as minhas práticas, e entendesse que a minha visão de mundo também pode se expandir; o que fez que eu também enxergasse a mim mesma de forma mais ampla.

Aliado a isso, também investiguei como as falas dos/as alunos/as mostravam posicionamentos críticos, com relação aos temas que nós estávamos debatendo. Para tanto, narrei esses momentos e trouxe os registros dos meus diários reflexivos, as atividades realizadas pelos/as alunos/as, os dados do questionário inicial, das notas de campo e as gravações que fiz durante o percurso da pesquisa, para exemplificar o que estava sendo debatido.

Esses posicionamentos críticos se deram em relação às visões que surgiram em sala de aula sobre os conteúdos abordados, relativos aos significados atribuídos à linguagem que alguns/umas escolheram para tratar determinado tema e também relacionados às ações que a turma escolheu colocar em prática. Tais posicionamentos mostraram-me que, além de desenvolver a língua viva e dinâmica, sob a perspectiva dialógica e contextual, é possível instigar o pensamento crítico.

Ressalto, nesse sentido, que meu aprendizado foi baseado nas reflexões que venho fazendo por meio das leituras e releituras de textos teóricos os quais orientam meu processo e pela experiência de observação da minha própria prática de ensino. Desse modo, vejo-me como alguém que está sempre redescobrimo a si mesmo e questionando o seu próprio ser, principalmente, no que diz respeito ao meu trabalho como professora. Assim, encontro-me na condição de ação, reflexão, análise, ordem, desordem e busca pela coerência entre o que ensino, o que acredito e o que eu faço.

Enfatizo que estar na condição de aprendiz possibilitou-me perceber as lacunas da minha prática, o que mostra que estou sofrendo os efeitos de minha formação como professora de inglês. Formação essa que foi centrada no trabalho com métodos e abordagens, e, sendo assim, em consonância com os ideais colonialistas. Pelas minhas pesquisas, consegui identificar que minha formação é oriunda dessas metodologias e teorias construídas a partir da

realidade de outros países e, com isso, pude enxergar que havia mais a ser explorado nas minhas aulas, que eu poderia mais. É claro que não tenho pretensão de mudar por completo, até porque o que vivenciei já me fez perceber que extremismos podem não ser a solução.

Desse modo, se me compreendo em processo de formação constante, não tenho mais condições de dizer que estou modificada e que nada mais do que aconteceu vai se repetir. Posso afirmar, entretanto, que sinto que esta pesquisa me colocou na condição de desconfiança, de dúvida e de interpretação e reflexão de cada passo que dou. Sendo assim, minha prática de sala de aula tomará como base esses direcionamentos. Pretendo continuar a questionar-me sobre as minhas atitudes em sala de aula, e, assim, permanecerei aprendiz que ensina, aprende, refaz, desfaz, constrói e desconstrói. A sensação, durante o processo de investigação do meu ser, foi a de que realmente sou aprendiz, não só dos processos de aprendizagem de língua inglesa, mas também como mulher e dos embates que a vida nos proporciona. Dessa forma, sou aprendiz que visa a enxergar com outros olhares, a partir das múltiplas possibilidades que a vida me proporcionar. Uma dessas possibilidades é ter consciência de que ser mulher em uma sociedade formada pelo regime do patriarcado e de como esse regime é imposto me coloca na condição de vigilante, de quem busca, promove e luta por mais equidade para mim e para outras mulheres.

Diante disso, como professora e mulher, uma das minhas tarefas, pelos primeiros temas abordados, pode ser o trabalho com os problemas de gênero. Esse entendimento se dá quando observo que somos seres construídos por meio de processos históricos; que dizer, eu e as mulheres somos construídas para desempenhar papéis que, algumas vezes, nos colocam em situação de desvantagem em relação aos homens em geral.

Sobre esse assunto, compreendo que a prática proporcionada com minha turma pôde despertar e provocar mais sentidos nos/as alunos/as. Penso que, após as problematizações em sala de aula, eu pude colocar aquela “pulga atrás da orelha” que talvez faça que eles/as possam se questionar sobre os papéis atribuídos a homens e a mulheres, sobre como a história retrata os grandes homens, em detrimento das mulheres apagadas e esquecidas historicamente e sobre tantos outros temas que surjam.

Diante disso, ressalto que meu objetivo não foi/é fazer que meus/minhas alunos/as fossem/sejam transformados por completos e se tornassem/tornem defensores e promotores dos direitos da mulher, uma vez que seria impossível medir essas consequências. No entanto, acredito que meu intuito foi/é fazer que minha turma fosse/seja questionadora do mundo a sua volta, das visões de gênero e das relações sociais em geral. Só assim, talvez, eu como professora cumpra também o meu papel social.

Mediante os estudos empreendidos nesta investigação, vale registrar que alguns dos argumentos e dos questionamentos sobre a minha prática e sobre as atitudes dos/as meus/minhas alunos/as só foram viabilizados ou tiveram mais espaço, a meu ver, por conta da escolha metodológica adotada.

Nesse sentido, afirmo que a escolha metodológica me proporcionou abertura para que eu explorasse meus sentimentos durante toda essa experiência, ao tempo em que eu pude interpretar as minhas práticas e as falas dos/as meus/minhas alunos/as. Compreendi, assim, que, quando eu mostro o que eu sinto, eu, na maioria das vezes, consigo entender o porquê das minhas ações e assim melhor perceber qual foi o embasamento que fez que esses sentimentos acontecessem. Foi com essa compreensão que tanto pude ir mais longe quanto pude teorizar as minhas angústias e emoções as quais fizeram parte de todo o processo deste estudo.

Nessa perspectiva, demonstrei ao longo do meu texto as minhas inseguranças as quais, algumas vezes, indicavam a minha vontade de ser, o que eu defini como professora colonial. É importante ressaltar, no entanto, que essas inseguranças não me fizeram parar e, sim, repensar a minha forma de atuação.

A sensação de impotência que eu sentia no início do trabalho com o Ensino Médio talvez seja pelo fato de a minha formação ter sido centrada em teorias. A minha dificuldade, nesse sentido, provavelmente, represente o impasse entre teoria e prática cuja relação provoca um conflito e até mesmo corresponde a um sistema de ensino em que, de certa forma, estou envolvida. Ressalto que eu, possivelmente, tenha enfatizado uma questão fundacional da LA que trata desse binarismo entre teoria e prática. Desse modo, as seguintes inquietações me rondavam: aplicar ou construir? Como isso se dá na sala de aula? Nesse intento, mesmo eu descartando a ideia de que o papel da LA é o de aplicar teorias, a dificuldade em romper com minhas práticas anteriores decerto mostrasse que eu quisesse algo pronto que me proporcionasse um maior controle do processo. Isso, na prática, daria da seguinte forma: eu tenho uma teoria que me orienta e me diz o que fazer, eu a aplico nas minhas turmas e, pronto, minhas turmas aprendem inglês e desenvolvem o pensamento crítico.

Saliento, no entanto, que esse processo é bem mais complexo e dinâmico, a saber: a prática, às vezes, orienta a teoria como também constrói a teoria. Desse modo, não há somente um movimento de ida e volta, pode haver várias idas, outras voltas, mais voltas, outras idas, poucas ou muitas. Enfim, não dá para afirmar que há uma receita pronta para cada classe, há, sim, muitas receitas e muitas classes, cada contexto e suas nuances; assim sendo, os desafios que se apresentarem poderão demandar ações estratégicas, dentro de cada realidade.

No que diz respeito à aprendizagem da turma, diante de todo esse processo de ensino e reflexão, a turma, ao se envolver com a língua inglesa, foi mostrando o quanto estava não só aprendendo o inglês, mas também ampliando seu conhecimento de mundo. Nesse sentido, por meio das atividades realizadas, pude perceber que a língua em uso estava sendo promovida. Assim, mesmo a turma estando em um nível inicial, ela conseguiu desenvolver as atividades de escrita, resumo e produção de sentenças na língua inglesa.

Diante de toda a experiência vivida e, aqui, compartilhada, apresento mais algumas considerações que acredito necessárias pelos estudos empreendidos. Dessa maneira, apesar de parecer ter contado tudo que mais me marcou durante a pesquisa, há sempre algo a mais a ser dito ou outras visões que podem ser exploradas. Nesse sentido, ainda preciso explorar outros detalhes, dificuldades e prazeres por que passei. Vamos ao relato.

Durante os setes meses de pesquisa, mudei muito, comecei a perceber que eu não era tão ligada aos/às meus/minhas alunos/as do Ensino Médio, pela própria dificuldade que achava que tinha em lidar com adolescentes; eu só achava, mas não investigava a fundo o porquê desse sentimento. Com essa experiência de pesquisa, descobri que eu poderia ser mais amiga, mais parceira da turma, poderia conhecer mais a vida dos/as alunos/as e, assim, o fiz. Dessa forma, acabei me interessando mais ainda pelo universo em que eles/elas vivem e pude notar que a dificuldade de trabalho com os/as adolescentes estava dentro de mim, na forma como eu conduzia minhas aulas, e no relacionamento que eu tinha com as minhas turmas.

Nesse sentido, uma dificuldade que não posso deixar de pontuar foi a minha inoperância com o uso das redes sociais durante a pesquisa. Entendo que essa é uma dificuldade minha, somente minha, qual seja: conciliar o atendimento e a interação com os/as alunos/as nas aulas e fora delas. Penso que, como eu não tenho o hábito de ficar comentando e falando muito nas mídias digitais, não promovi a continuação do debate de sala de aula nesses meios. Em geral, eu usava o recurso para passar notícias, recados e para lembrá-los/as de algo importante. Assim, eu me esforcei bastante para ficar de olho em tudo e não deixar passar nada, porque não era muito de ficar horas conversando. Esse fato também se justifica em virtude de meus/minhas alunos passarem o dia inteiro na escola e de terem apenas duas tardes de folga; e mais, eles/as não poderiam conversar durante as outras aulas. Desse modo, à noite, era o único horário que eu e a turma tínhamos disponíveis para nos comunicarmos pelas mídias sociais e isso se tornava mais complicado para mim, porque, trabalhando e estudando pelo dia, eu só tinha as noites para corrigir os trabalhos, planejar aulas e preparar avaliações. Além disso, antes dessa turma, eu não tinha o hábito de compartilhar com os/as alunos/as o meu número de celular. Por ter passado algumas experiências desagradáveis, como ligação de

madrugada, pedido para rever nota depois que a avaliação já havia sido concluída, eu acreditava que não era interessante compartilhar meu celular, para evitar problemas.

Enfim, por essas ponderações e pelas investigações que esta pesquisa me proporcionou, considero este trabalho muito importante para mim, porque, ao tempo em que eu narrei as minhas experiências pelo modo como eu conduzi a minha prática, eu tive a oportunidade de interpretar, ampliar, reestruturar a minha prática de ensino. Percebi/o, assim, detalhes nunca antes questionados, e, em razão disso, reinvento-me por dentro e por fora. Com esse entendimento, posso afirmar que sou mais conhecedora do meu fazer e das minhas escolhas.

Enfatizo, nesse caminhar, que, se me compreendo em processo de formação constante, não tenho mais condições de dizer que estou modificada e que nada mais do que aconteceu vai se repetir. Ao contrário, por essa ímpar vivência, sei que enfrentarei muitos desafios os quais, pelos estudos que continuarão, pelos que já internalizei, serão superados e me fornecerão novos olhares para a minha prática de ensino. Ressalto, também, que sinto que esta pesquisa me colocou na condição de desconfiança, de dúvida e de interpretação e reflexão de cada passo que dou. Nesse sentido, afirmo que minha prática de sala de aula tomará como base esses direcionamentos.

Com esse entendimento e a partir da reflexão que faço de que a minha formação e a minha prática docente são tendenciosas, eu terei um olhar mais atento para possíveis questionamentos que eu possa encontrar. Nessa perspectiva, entendo que não há uma regra, há escolhas que poderão me levar para caminhos outros e, assim, poderão orientar-me nessa tarefa de ser professora de uma língua tida como global, hegemônica e colonial. Diante disso, estarei em processo constante de *re-design*, de revisão e de expansão das minhas práticas e de quem eu sou, quer dizer, será uma prática constante do que entendo por letramento crítico do meu fazer docente.

No que tange à percepção de como a minha prática de ensino interfere, de certa forma, nas visões, ideologias e opiniões dos/as meus/minhas aprendizes, eu me deparo com mais e maiores responsabilidades que eu terei como professora. Compreendo, assim, que escolher discutir ou não discutir um tema é uma escolha política que poderá ter ou não interferências. Nesse sentido e mediante o que apreendi com essa investigação, eu afirmo que tudo por que passei junto aos/às meus/minhas alunos/as poderia ser mais simples e que, em uma sessão de autoanálise, eu percebesse que as escolhas seriam mais fáceis, mas tenho a plena consciência de que não é assim. Com esse entendimento, tive que me voltar para a pesquisa, para as

interpretações e para as observações, a fim de que eu pudesse perceber e me reestruturar como professora.

Assim, finalizo o texto, não a pesquisa, pois esta irá continuar com os outros grupos que cruzarem o meu caminho, o que pode contribuir para que eu me torne mais consciente do meu ser e do meu papel como mulher, professora e pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy Holmen. **Autoethnography**. United States of America: Oxford University Press, 2015.
- ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. The purposes, principles of autoethnography research. In: LEAVY, Patricia (Ed.). **The oxford handbook of qualitative research**. New York: Oxford University Press, 2014. p. 254-276.
- ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur; ELLIS, Carolyn. Autoethnography: an overview. In: Forum **Qualitative social research**, v. 12, n. 1, jan. 2011.
- AGRA, Christiane Batinga. **Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos**. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)– Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- AGRA, Christiane Batinga; IFA, Sérgio. Reflexões sobre relações de poder e colonialidade em contextos de ensino-aprendizagem de língua inglesa no EFI público. In: **REVELLI**, v. 9 n. 4, Dezembro de 2017, p. 77-97.
- _____. Ensino de inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos. In: **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, jan/jun de 2018, p. 28-47.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras**. Pontes, 1993.
- ANDERSON, Leon. Analytic Autoethnography. In: **Jornal of Contemporary Ethnography**, v. 35, n. 4, p. 373-395, 2006.
- ANDERSON, Leon; GLASS-COFFIN, Bonnie. I learn by going: autoethnographic modes of inquiry. In: ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy Holman (Org.). **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, 2013. p. 57-83.
- ARAUJO, Jade Neves de Moura. **Formação inicial de professores de Espanhol no projeto casa de cultura no campus: ecologia de saberes e letramento crítico**. 2018. 105f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- _____. **Formação inicial de professores de Espanhol no projeto casa de cultura no campus: ecologia de saberes e letramento crítico**. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal de Alagoas, 2018.
- AZZARI, Eliane Fernandes; LOPES, Jezreel Gabriel. Interatividade e tecnologia. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 193-208.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BROWN, Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Prentice Hall Regents/Upper saddle River, New Jersey, 1994.

_____. English Language teaching in the "Post-Methodo" era: toward a better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. **Methodology in Language teaching** (editors). Cambridge University Press, 2010, p. 9-18.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution**. New York: Zone books near futures, 2015.

CANAGARAJAH, A. SURESH. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 6. ed. São Paulo: Editora da USP, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Colombia: Jigra de letras; Editorial Universidad del Cauca; Instituto Pensar; Universidad Javeriana, 2005.

_____. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-93.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón . Prológo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al (THE NEW LONDON GROUP). Pedagogy of multiliteracies: designing the social futures. In: **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1 Spring, 1996, p. 60-92.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores uma abordagem emancipatória. In SOUZA, Elizeu Clementino GALLEGU, Rita de Cássia. (Org.) **Espacos, tempos e gerações perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo cultura acadêmica, 2010, p. 200-214.

DENZIN, Norman K. **Interpretive autoethnography**. United States of America: Sage, 2014.

DIVERSI, Marcelo; MOREIRA, Claudio. **Between talk: decolonizing knowledge production, pedagogy and praxis**. Left coast Press: California, 2009.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês**. 2012. 257f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 11-24.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005, p. 24-32.

DUTTA, Mohan J.; BASU, Ambar. Negotiating our postcolonial selves: from the ground to the Ivory tower. In: ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy Holman (Org.). **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, 2013. p. 143-161.

ESPINOSA, Yuderky; GÓMEZ, Diana; LUGONES, Maria; OCHOA, KARINA. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: una conversa en cuatro voces. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013, p. 403-441.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FERRAZ, Daniel. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios. In: STELLA, P; CAVALCANTI, I; TAVARES, R; IFA, S. **Transculturalidade e de(s)colonialidade nos estudos em inglês no BraZil**. Maceió: Edufal, 2014, p. 53-83.

_____. Problematizing the ‘critical’ in local pedagogical practices. **International Congress of Critical Applied Linguistics Brasília**, Brasil – 19-21 Outubro 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Tradução Flávia Gouveia. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, 2007, p. 32-35.

_____. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. GROSFOGUEL, Ramón (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007a. p. 63-77.

HOOKS, bell. The oppositional gaze: black female spectator. In: _____. **Black looks: race and representation**. Boston: South and Press, 1992. p. 115-131.

IFA, Sérgio. Reflexes sobre a formação de professores e novos letramentos no projeto de extensão Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas. In: STELLA, P; CAVALCANTI, I; TAVARES, R; IFA, S. **Transculturalidade e de(s)colonialidade nos estudos em inglês no BraZil**. Maceió: Edufal, 2014, p. 225-246.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. Nova York, London: Routledge, 2010.

_____. The importance of critical literacy. In: **English Teaching: practice and critique**, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012.

_____. Critical literacy in teaching and researching. In: **Education Inquiry**, v., n. 2, p. 225-242, jun. 2013a.

_____. Globalisation, Diversity, and Education: A South African Perspective. **The Educational Forum**. v. 78, n. 1, p. 8-25, 2013b.

_____. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (orgs.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes editores, 2016, p. 26-39.

_____. A importância do letramento crítico. Tradução Mila Soares Souza. In: **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n 1, jan/jun 2018, p. 15-27.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Brazilian teacher education: decolonizing the “local south”. In: STELLA, P; CAVALCANTI, I; TAVARES, R; IFA, S. **Transculturalidade e de(s)colonialidade nos estudos em inglês no BraZil**. Maceió: Edufal, 2014, p. 227-255.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNEBERGER, N. H. (Orgs.) *Encyclopedia of language and education: language policy and political issues in education*. 2nd Ed, vol.1 Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2008, p. 195-211.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013. p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. Critical Language Pedagogy: a postmethod perspective on english language teaching. In: **Word Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003a.

_____. **Beyond Methods: macrostrategies for language teaching.** New Haven and London: Yale University Press, 2003b.

_____. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

_____. Individual identity, cultural globalization, and teaching english as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. (Ed.). **Teaching English as an international language: principles and practices.** New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

_____. Rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching. In: SAID, S. Ben; ZHANG, L. J. (Ed.). **Language teachers and teaching: global perspectives and local initiatives.** New York: Routledge, 2013. p. 317-323.

_____. The decolonial option in English Teaching: can the subaltern act? **Tesol Quartely**, v. 50, n. 1, p. 66-85, mar. 2016.

LIMA, Welma Júlia Santos de. **Narrativa de uma viagem em alto-mar: navegando por entre relatos de alunos de inglês e espanhol sobre o uso da Webquest no curso de Letras da UFAL.** 2013. 89f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

LORDE, Audre. An open letter to Mary Daily. In: HUMM, Maggie. **Feminisms: a reader.** New York, Harvester Wheatsheaf, 1992.

LUGONES, Maria. Heterosexualism and the colonial/modern gender System. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007.

MANDARINO, Ana Cristina; GOMBERG, Estélio. Água e ancestralidade jeje-nagô: possibilidade de existência. **Textos de história**, v.17, n. 1, p. 143-162, 2009.

MCLAUGHLIN, Maureen; De VOOGD, Glenn. Critical literacy as comprehension: expanding reader response. **International Reading Association Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 48, n. 1, p. 52-62, sep. 2004.

McMAHILL, Cheiron. Communities of resistance: a case study of two feminist English teachers in Japan. **TESOL Quarterly** 32, 1997, p. 612-622.

_____. Self-expression, gender, and community: a Japanese feminist English Class. In: PAVLENKO, A. et al. (eds), **Multilingualism, Second Language Learning and Gender.** New York: Mouton de Gruyter, 2001, p. 307-344.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Por uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. 2010.

_____. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? In: JORDAO, Clarissa; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia. (Orgs.) **Formação "desformatada" - Práticas com professores de língua inglesa.** Campinas: São Paulo, Pontes editores, 2011, p. 279-303.

MENDOZA, Brenny. La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latino-americano. Tradução autorizada de Laurenny Aparecida Lourenço da Silva. In: BRANDÃO, Izabel et al. (Org.). **Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2010)**. Maceió: EDUFAL; Florianópolis: Editora da UFSC, 2017. p. 753-776. Versão em língua portuguesa. Original em Espanhol.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MILLET, Kate. Theory of sexual politics. In: GILBERT, Sandra; GUBAR, Susan. **Feminist literacy: theory and criticism**. New York, Norton & Company, 2007.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MONTE MÓR, Walkyria; MORGAN, Brian. Between conformity and critique. Developing "activism" and active citizenship: dangerous pedagogies? In: **Interfaces Brasil/Canada**. Canoas, v.14, n. 2, 2014, p. 16-35.

MONTE MÓR, Walkyria. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. In: **Letras&Letras**, v. 26, n. 2, jun/dez de 2010, p. 469-476.

_____. 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.

_____. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 263-276.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil S. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

NAPLES, N. A; CLARK, Emily. Feminist participatory research and empowerment: going public as survivors of childhood sexual abuse. In: GOTTFRIED, H. **Feminism and social change: bridging theory and practice**. United States of America: University of Illinois Press, 1996. p. 160-83.

OLIVEIRA, Luis Fernando de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n1, p. 115-140, 2010.

OLIVEIRA, Luis Fernando de. **O que é uma educação decolonial**. Disponível em https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em 01/23/2019.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. 156f. Tese (Doutorado em Letras)– Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

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.

PELIAS, Ronald J. Writing autoethnography: the personal, poetic, and performative as compositional strategies. In: ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy Holman (Org.). **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, 2013. p. 384-405.

PINTO, Danilo Correia. Corpos femininos produzidos pelo discurso da mídia para os desfiles de escolas de samba do carnaval carioca. In: HASHIGUTI, Simone Tiemi; TAGATA, William Mineo (Orgs.). **Corpos, imagens e discursos híbridos**. Campinas: Pontes, 2016. p. 59-75.

PORTO-GONCALVES, Carlos Walter. **Abya Ayla**. Disponível em <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>. Acesso em 05/08/2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005, p. 107-130.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGUEN, Ramón (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

QUINO . **Toda Mafalda**. Martins Fontes, 1999.

RICCI, Ronald J. Autoethnographic Verse: Nicky's Boy: A Life in Two Worlds. **The qualitative report**, v. 8, n. 4, p. 591-596, 2003.

RICHARDS, Jack C. Theories of teaching in language teaching. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. **Methodology in Language teaching** (editors). Cambridge University Press, 2010, p. 19-29.

ROCHA, Cláudia Rocha. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Tese de doutorado da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola 2013, p. 13-37.

SANTOS, Benyelton Miguel dos. **Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto casas de cultura no campus da UFAL**. 208. 137f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos; IFA, Sérgio. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jun./dez., 1995, p. 71-99.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1990.

SILVA, Everton Marques da. **Reflexões na formação continuada de professores de língua inglesa: letramento crítico e ambientes virtuais**. 2016.157f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016a.

SILVA, Lorena Norberta da. **Além do “fill in the blanks”**: a música e o ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento crítico. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários)– Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016b.

SILVA, Jhuliane Evelyn da. Formação de professores de inglês em tempos (pós)modernos: a criticidade em foco. In: **ANAIS DO XI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA**, 2015, p. 904-921.

SILVEIRA, Inez Maria Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Catavento: Maceió/São Paulo, 1999.

SMYTH, John. Teachers as *classed* cultural workers *speaking back* through critical reflection. In: BARRY, Down; SMYTH, John. (Orgs.) **Critical voices in teacher education**. New York: Springer, 2012, p. 81-97.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995.

STELLA, Paulo; IFA, Sérgio. Uma perspectiva letrada para o referencial curricular de línguas estrangeiras em Alagoas: desafios e questões. In: STELLA, P; CAVALCANTI; TAVARES, R.R.; IFA, S. **Transculturalidade e de(s)colonialidade nos estudos em inglês no Brasil**. Maceió: Edufal, 2014, p. 163-178.

STELLA, Paulo Rogério; TAVARES, Roseanne Rocha. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: STELLA, Paulo Rogério; ZACCHI, Vanderlei J. (Org.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: Edufal, 2014. p. 75-99.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**, Niterói, v 1, n 40, p. 20-53, 2016.

TAGATA, Willian. It's mine! Aprendizagem situada e novos letramentos nas aulas de inglês. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014. p. 151-170.

_____. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 17, n. 3, 2017, p. 379-403.

_____. Letramento crítico e ensino de línguas. In: **Letras&Letras**, v. 34, n. 1, jan/jun de 2018, p. 6-14.

TAKAKI, Nara; IFA, Sérgio. Translitteracies in internship of pre-service teachers of English: focus on meaning making. In: **Interfaces Brasil/Canada**. Canoas, v. 14, n. 2, 2014, p. 99-124.

TAVARES, Kátia; FRANCO, Cláudio. **Way to go!: Língua estrangeira moderna – Inglês/ Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2014.

TORRES, Maldonado. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

ZOLIN-VERZ, F, Fernando. Introdução. In: ZOLIN-VERZ, F, Fernando. **Linguagens e descolonialidades: arena de embates de sentidos**. (Org) Campinas, SP: Pontes, 2016, p.7-14.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsivo ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 254-269, jan./jun. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro Garcíá. **Interculturalidad, decolonialización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

_____. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 2009.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: entrejando caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013. p. 23-68. Tomo I.

_____. Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, v. 26, n. 86, 2018, p. 1-16.

WYATT, Jonathan; ADAMS, Tony E. (Ed.). **On (writing) families: Autoethnographies of presence and absence, love and loss**. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense publishers, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL

Instituto Federal de Alagoas-*Campus* Satuba
Curso Médio/Integrado em Agropecuária
Disciplina: Língua Inglesa/Professora: Selma Bezerra

Questionário

Nome:

Turma:

Idade:

Lugar onde mora:

1. Você utiliza o inglês fora do IFAL? Em que situações? (por exemplo: escuta música, faz pesquisas no *Google*, ver filmes ou seriados, ler frases em redes sociais ou em roupas etc.)

2. Quais atividades você faz no seu fim de semana ou no seu tempo livre?

3. Por quais assuntos você se interessa/pesquisa/fala mais?

4. Você acha que esses assuntos poderiam ser trabalhados nas aulas de inglês? Como?

5. Quando você precisa buscar mais informações sobre esses assuntos (Questão 3), como você faz isso?

6. De que forma vocês gostariam de participar, além das aulas, desta pesquisa?

() Grupo restrito no *facebook*

() Página no *facebook*

() Página no *instagram*

() Blog

() Diário

() E-mail

- Conta no *twitter*
- Grupo no *whatsapp*
- Todas as opções
- Algumas opções. Quais? _____
- Outros _____

7. Apresento mais temas como sugestão, por favor, marque um X nos temas que te interessam.

- A importância da preservação ambiental
- Destinos turísticos no Brasil
- Sentimentos que despertamos através da arte
- Características dos heróis dos quadrinhos e da vida real
- Descrição de invenções e de descobertas
- Leitura e escrita de poesia
- Como as novas tecnologias nos ajudam a manter a forma física

8. Quais outras sugestões você gostaria de fazer?

APÊNDICE B – ENTREVISTAS FEITAS PARA O DIA DA COLETA DE LIXO

Instituto Federal de Alagoas
Campus Satuba
Environmental protection

- 1 Você considera importante economizar energia?
- 2 Em sua opinião você está economizando energia?
- 3 O que você faz para economizá-la?
- 4 Você deixa os eletrodomésticos em *stand-by*?
- 5 Você conhece alguma forma de energia sustentável? Se sim, qual?
- 6 Qual é o impacto que o desperdício de energia tem nas nossas vidas?
- 7 Quando você compra um eletrodoméstico costuma olhar o selo de economia?

Instituto Federal de Alagoas
Campus Satuba
Environmental protection

- 1 *Do you think it's important to save energy?*
- 2 *In Your opinion, are you saving energy?*
- 3 *What do you do to save it?*
- 4 *Do you leave appliances on stand-by?*
- 5 *Do you know any sustainable way of energy? If So, which one?*
- 6 *What is the impact of energy wasting in our lives?*
- 7 *When you buy an appliance, do you always check the energy star rating?*

Instituto Federal de Alagoas
Campus Satuba
Environmental protection

- 1 O que você faz para economizar água?
- 2 Quantos minutos você usa para tomar banho?
- 3 O que você faz com o lixo que produz na praia?
- 4 Você acha que a água do mundo pode acabar?

- 5 Você lava sua calçada ou carro com um balde ou mangueira?
- 6 Qual é o consumo médio diário de água por pessoa no mundo?
- a) Cerca de 1.000 litros
 - b) Perto de 100 litros
 - c) Menos de 50 litros
- 7 Quanto você economiza de água se fechar a torneira enquanto ensaboa a louça?
- a) 4 litros
 - b) 40 litros
 - c) 25 litros
 - d) 70 litros

Instituto Federal de Alagoas
Campus Satuba
Environmental protection

- 1 *What do you do to save water ?*
- 2 *How many minutes do you spend to take a shower ?*
- 3 *What do you do with the trash you produce at the beach?*
- 4 *Do you think the water in the world could end ?*
- 5 *Do you wash your sidewalk or your car with a bucket or hose?*
- 6 *What is the daily average consumption of water per person in the world?*
- a) Approximately 1000 liters*
 - b) Close to 100 liters*
 - c) Less than 50 liters*
- 7 *How much do you save water when close the tap while soaping the dishes?*
- a) 4 liters*
 - b) 40 liters*
 - c) 25 liters*
 - d) 70 liters*

APÊNDICE C – POEMAS

Binarismos da minha prática

Velha ou nova

EM PROCESSO

Início ou fim

EM TRANSITO

Melhor ou pior

REFLETINDO

Repetindo ou inovando

QUESTIONANDO

Os sonhos

As vezes me sinto um Policarpo Quaresma

Por sonhar tão alto

Por sonhar com uma filosofia de vida tupi guarani

Por sonhar com uma postura genuinamente brasileira

Mas não posso ficar só no sonho...

Ups! Me esqueci que para colocar em prática, preciso sonhar primeiro

! Sim, os sonhos são importantes!

Vou continuar sonhando!!!

APÊNDICE D – PLANOS DAS AULAS

1- Lesson Plan

Objetivos da pesquisa:

- discutir os conceitos de amor atuantes da sociedade;
- ampliar a percepção dos alunos para outros temas que podem surgir, como por exemplo, o papel da mulher na sociedade;
- entender qual é a noção de amor que os alunos tem e quais as noções que as canções trazem;
- buscar uma ação social que tenha o tema amor como central.

Objetivos da aula:

- fazer os alunos compreenderem o conteúdo das canções;
- possibilitar o levantamento das várias possíveis leituras das canções;
- promover a utilização e aprendizagem das estruturas no Future Tense (will);

Habilidades: listening, reading, speaking.

Tema: concepções de amor presentes na sociedade.

Texto escolhido: Canções *Thinking out loud* (Ed Sheeran) e *All of me* (John Legend)

Contexto: visualizar as noções de amor no contexto local e buscar relações com contextos globais.

Warm up:

What does love mean to you?

What do you do when you feel love?

Step 1.

Let's read Ed's song again and try to understand the concept of love in the song.

Take a look at these sentences:

*I'll just keep on making the same mistakes
Hoping that you'll understand*

What are the concepts of love in this sentence?

Are they really love?

Step 2.

- Hot potato: Role play with the vocabulary from *All about me* (John Legend).
- Listen to the song.
- Read the song.

Take a look at these sentences:

Love your curves and all your edges

All your perfect imperfections

Even when I lose I'm winning

- What feelings can be expressed in these sentences?
- Are they similar or different from Ed's perspective? Why?

Step 3

What is love for you?

Do you feel love? When do you feel love?

What are the concepts of love in your place?

Step 4 - action

Let's think about a way of showing love and promoting peace.

All of me- John Legend

What would I do without your smart mouth
 Drawing me in and you kicking me out
 Got my head spinning, no kidding
 I can't pin you down
 What's going on in that beautiful mind
 I'm on your magical mystery ride
 And I'm so dizzy, don't know what hit me
 But I'll be alright

My head's under water
 But I'm breathing fine

You're crazy and I'm out of my mind

**'Cause all of me
Loves all of you
Love your curves and all your edges
All your perfect imperfections
Give your all to me
I'll give my all to you
You're my end and my beginning
Even when I lose I'm winning
'Cause I give you all of me
And you give me all of you oh**

How many times do I have to tell you
Even when you're crying you're beautiful too
The world is beating you down
I'm around through every mood
You're my downfall, you're my muse
My worst distraction, my rhythm and blues
I can't stop singing
It's ringing, in my head for you

My head's under water
But I'm breathing fine
You're crazy and I'm out of my mind

Cards on the table, we're both showing hearts
Risking it all, though it's hard

'Cause all of me
Loves all of you
Love your curves and all your edges
All your perfect imperfections
Give your all to me
I'll give my all to you
You're my end and my beginning
Even when I lose I'm winning
'Cause I give you all of me
And you give me all of you

Thinking out loud – Ed Sheeran

When your legs don't work like they used to before
And I can't sweep you off of your feet
Will your mouth still remember the taste of my love
Will your eyes still smile from your cheeks

Darlin' I will be lovin' you
Till we're seventy
Baby my heart could still fall as hard
At twenty three

I'm thinkin' bout how
People fall in love in mysterious ways
Maybe just the touch of a hand
Me, I fall in love with you every single day
I just wanna tell you I am

So honey now
Take me into your lovin' arms
Kiss me under the light of a thousand stars
Place your head on my beating heart
I'm thinking out loud
Maybe we found love right where we are

When my hair's all but gone and my memory fades
And the crowds don't remember my name
When my hands don't play the strings the same way (mm)
I know you will still love me the same

Cause honey your soul
Could never grow old
It's evergreen
Baby your smile's forever in my mind and memory

I'm thinkin' bout how

People fall in love in mysterious ways
Maybe it's all part of a plan
I'll just keep on making the same mistakes
Hoping that you'll understand

That baby now (ooh)
Take me into your loving arms
Kiss me under the light of a thousand stars
Place your head on my beating heart
I'm thinking out loud
Maybe we found love right where we are

Baby now
Take me into your loving arms
Kiss me under the light of a thousand stars (oh darlin')
Place your head on my beating heart
I'm thinking out loud

Maybe we found love right where we are
Maybe we found love right where we are
And we found love right where we are

Link: <http://www.vagalume.com.br/ed-sheeran/thinking-out-loud.html#ixzz3XbeCHNLN>

2- Lesson plan

Tema: **Problemas enfrentados por mulheres**

Objetivos do tema:

- discutir os problemas enfrentados por mulheres em âmbito local, regional e mundial;
- ampliar a percepção dos alunos no que diz respeito às relações entre homens e mulheres;
- refletir como seria se você se colocasse no lugar do outro;
- compreender o que é ser mulher na escola em que estamos, na cidade em que nos localizamos e também nas diferentes partes do mundo;
- buscar uma ação social que mostre a importância de se buscar a igualdade de gêneros em nossa sociedade.

Objetivos da aula:

- fazer os alunos compreenderem o conteúdo dos vídeos e da capa de revista;
- compreender as questões culturais relacionadas ao comportamento da mulher;
- buscar um posicionamento crítico em relação aos direitos das mulheres;
- promover questionamentos sobre os temas abordados;
- perceber as diferenças locais, comunitárias e globais sobre os problemas enfrentados pelas mulheres.

Habilidades: reading, listening, writing and speaking.

Tema: diferenças entre ser homem e ser mulher na sociedade.

Texto escolhido: vídeo, capa de revista, artigo da internet e pesquisas na internet.

Contexto: vida da mulher em Alagoas, no Brasil e no mundo.

Warm up:

Do you remember what we discussed last class?

Students will write down their answers on the board.

Step 1:

I'll give to students some strips with the following sentences:

Girls just wanna have fun!

Men, I feel like a woman.

Like a girl.

Big girls don't cry.

Big girls cry.

Teacher will ask:

What do they mean?

Where are they from?

Do you agree with them?

Let's watch a video and check what it shows:

<<https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs>>

While-listening

| Always #LikeaGirl- How many times do you listen to these sentences? |
|--|
| Run like a girl = |
| Fight like a girl = |
| Kick like a girl = |
| Throw like a girl = |

Teacher will ask students:

Do you agree with the video (like a girls as an insult)?

How do we usually understand “like a girl” in our society?

Step 2: local knowledge

Answer to these questions:



Instituto Federal de Alagoas-Campus Satuba
Curso Médio/Integrado em Agropecuária
Disciplina: Língua Inglesa/Professora: Selma Bezerra

Name: _____ Group: _____

Being a Girl or a boy

1. What does 'like a girl' mean to you?
2. Is it a good thing or a bad thing? Why?
3. Do you know any other expression that can insult or humiliate someone?
3. How will you use “like a girl” now? Will you give a different meaning? What meaning? Why?

Step 3: Community knowledge

Let's read the following article:

<https://culturaeviagem.wordpress.com/2014/03/08/10-mulheres-alagoanas-nota-10/>

Each woman will be described by one student.

Teacher will ask:

Search on google about problems that Brazilian women usually face.

Neste momento, pretendo contextualizar as questões relacionadas às mulheres alagoanas e às brasileiras. Apesar de todas as alagoanas não serem próximas à realidade deles, algumas me parecem que se destacam como Marta e Dandara. Sei que as outras talvez eles não conheçam, mas quero possibilitar esse conhecimento e também quero que eles pensem nas mulheres de suas próprias localidades e nos problemas que elas enfrentam.

Step 3: global knowledge

(Talk and read about Bibi Aisha)

What problems do women usually face in different parts of the world?

In USA?

In EUROPE?

In Afeganistan?

<http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,2007415,00.html>

What would you do if you were a woman or a man in Agafenistan?

What would you do if you were a woman or a man in Alagoas?



Quando finalizarmos, perguntarei aos alunos qual ação poderemos fazer para tentar combater/conscientizar/alertar os problemas enfrentados por mulheres.

Time to think about an action.

3- Lesson plan

Tema: Imigração no mundo

Objetivos do tema:

- discutir os motivos que fazem que uma pessoa deixe seu país e busque viver em outro país;
- apresentar as visões dos países que recebem os imigrantes;
- problematizar as razões que fazem que um país aceite ou não receber os imigrantes/refugiados.

Objetivos da aula:

- problematizar as razões para a imigração;
- apresentar a estrutura for e against;
- explicar o uso de for e against;
- praticar o uso de for e against, construindo sentenças.

Habilidades: reading, writing and speaking

Tema: imigração pelo mundo.

Texto escolhido: vídeo, capa de revista, artigo da internet e pesquisas na internet.

Contexto: global

Warm up:

Step 1:

Ask students: Why do people migrate?

Step 2:

In groups of 6, students will discuss the reasons to accept and not to accept immigrants in a foreign country;

Teacher will ask each group to take one point of view and find reasons to defend it, in order to build their arguments;

Teacher will ask groups to tell their own arguments to the whole class and try to convince people;

Students can check on their cell phones to get more information.

Students will read the cartoons about the death of a child who tried to run away from his country.

<http://www.independent.com.mt/articles/2015-09-04/world-news/21-cartoons-about-dead-child-on-beach-who-is-haunting-and-frustrating-the-world-6736141577>

Step 3:

Students will make a survey.

Now that we've discussed all this, let's answer these questions. As your friends if they are for or against immigration:

| Are you For or against Immigration? | | | |
|--|------------|----------------|---------------|
| Person | For | Against | Reason |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Step 4:

Depois que alunos/as terminarem a pesquisa, eles/as irão formar grupos para construir argumentos a favor ou contra a imigração, para que cada grupo possa defender seu ponto de vista para a turma.

4- Lesson plan

Tema: Preservação ambiental

Objetivos:

- apresentar alguns problemas ambientais decorrentes da poluição, do desmatamento, do uso das energias não renováveis;
- refletir quais ações podem ser tomadas para combater a degradação do meio ambiente.

Objetivos da aula: introduzir a temática e trabalhar o vocabulário em inglês.

Habilidades: reading, listening, writing and speaking.

Tema: preservação ambiental.

Texto escolhido: vídeo, atividades do livro didático.

Contexto: problemas ambientais a nível global e a nível local.

Step 1: Apresentar e debater os vídeos que falavam sobre aquecimento global.

Step 2: Responder as questões sobre essa temática no livro didático⁷².

Step 3: Produzir cartazes sobre preservação ambiental.

5- Lesson Plan

Tema: História da Língua Inglesa

Objetivos:

- apresentar os períodos históricos que marcaram a evolução da língua inglesa;
- problematizar os possíveis motivos que levaram à dominação de um povo contra o outro;
- perceber questões linguísticas que poderiam fazer um povo dominar o outro.

Objetivos da aula: conhecer os períodos históricos da evolução da língua inglesa

⁷² As páginas do livro didático estão nos anexos.

Habilidades: reading and writing

Texto escolhido: texto da internet que descreve os períodos históricos que marcam o desenvolvimento da língua inglesa.

Contexto: Discorrer sobre os contextos históricos de cada período da língua inglesa e, com isso, problematizar como as questões linguísticas podem afetar a dominação de um povo.

Step 1: Apresentar slides com a história da língua inglesa.


Step 2: Resumir um texto que trata da história da língua inglesa.

Step 3: Produzir cartazes sobre a temática.

APÊNDICE E

RESPOSTAS DAS ATIVIDADES

ATIVIDADE SOBRE AS CANÇÕES


Instituto Federal de Alagoas-Campus Satuba
Curso Médio/Integrado em Agropecuária
Disciplina: Língua Inglesa/Professora: Selma Bezerra


Name: _____ Group: _____

Love your curves and all your edges
All your perfect imperfections

Even when I lose I'm winning

1. What feelings can be expressed in these sentences?
Love, passion and passion

2. Are they similar or different from Ed's perspective? Why?
Yes, both songs express the emotions of passion


Instituto Federal de Alagoas-Campus Satuba
Curso Médio/Integrado em Agropecuária
Disciplina: Língua Inglesa/Professora: Selma Bezerra


Name: _____ Group: _____

Love your curves and all your edges
All your perfect imperfections

Even when I lose I'm winning

1. What feelings can be expressed in these sentences?
From love, passion, win, happiness and others

2. Are they similar or different from Ed's perspective? Why?
They are similar because both songs about feelings and love to put the girl


Instituto Federal de Alagoas-Campus Satuba
Curso Médio/Integrado em Agropecuária
Disciplina: Língua Inglesa/Professora: Selma Bezerra

Name: _____ Group: _____


Love your curves and all your edges
All your perfect imperfections

Even when I lose I'm winning

Quais sentimentos que pode ser expressado por estas trechos?
The feelings can be expressed on love, passion and kindness

1. What feelings can be expressed in these sentences?

2. Are they similar or different from Ed's perspective? Why?
Yes, the two tell about feelings of love, necessity to life another person, a true love.


Instituto Federal de Alagoas-Campus Satuba
Curso Médio/Integrado em Agropecuária
Disciplina: Língua Inglesa/Professora: Selma Bezerra


Name: _____ Group: _____

Love your curves and all your edges (*Amo suas curvas e todos os seus*)
All your perfect imperfections (*Amo suas imperfeições perfeitas*)

Even when I lose I'm winning (*mesmo quando eu perco eu sou ganhador*)

1. What feelings can be expressed in these sentences?
love, happy, confidence.

2. Are they similar or different from Ed's perspective? Why?
Similar, because the music "Thinking out loud" and "All of me" had sentiments and a history similar with aspects equal.


Instituto Federal de Alagoas-Campus Satuba
Curso Médio/Integrado em Agropecuária
Disciplina: Língua Inglesa/Professora: Selma Bezerra

Name: _____ Group: _____

Love your curves and all your edges
All your perfect imperfections

Even when I lose I'm winning

1. What feelings can be expressed in these sentences?
Love

2. Are they similar or different from Ed's perspective? Why?
Similar because they expressed love

ATIVIDADES SOBRE A EXPRESSÃO "LIKE A GIRL"

① What does "like a girl" mean for you?
R: It means delicate / kindness

② Is it a good thing or a bad thing? Why?
It is a good thing, because I think it is prejudice.

③ Do you know any other expression that can insult or humiliate someone?
R: No, I don't.

④ How will you use "like a girl" now? Will you give a different meaning?
R: I will use more because I think people need support.

① What does "like a girl" mean for you?
R: It means an insult to the girl.

② Is it a good thing or a bad thing? Why?
R: It is a bad thing, because that can humiliate the girl.

③ Do you know any other expression that can insult or humiliate someone?
R: Yes, I do.

④ How will you use "like a girl" now? Will you give a different meaning? What meaning?
R: I will use as a form of apreciation, because the expression is a form of praise.

1) What does "like a girl" mean for you?
It means to respect differences in gender.

2) Is it a good thing or a bad thing? Why?
It is a good thing, because I think that shows to society that we don't need to have prejudice.

3) Do you know any other expression that can insult or humiliate someone? Yes, I do. you are weak.

4. How will you use "like a girl" now? Will you give a different meaning? What meaning?
I will use as normal, because I think girls are strong.

1- What does "like a girl" mean for you?
2- Is it a good thing or a bad thing? Why?
3- Do you know any other expression that can insult or humiliate someone?
4- How will you use "like a girl" now? Will you give a different meaning? What meaning? Why?

1- It means to be like a strong, smart, people that overcome the world.

2- It is a good thing, because I think it is a good phrase.

3- No, I don't.

4- I will use as normal, because it is a normal phrase.

1. What does "like a girl" mean for you?
It means in way combat prejudice.

2. Is it a good thing or a bad thing? Why?
It is good, because I think to show girls strength and combat prejudice.

3. Do you know any other expression that can insult or humiliate someone? No, I don't.

4. How will you use "like a girl" now? Will you give a different meaning? What meaning?
I will use as normal, because I think girl can be treated as normal, no with prejudice.

ATIVIDADE AVALIATIVA APÓS O TRABALHO COM AS CANÇÕES

Instituto Federal de Alagoas
 Campus Satuba
 Curso Médio/Integrado de Agropecuária e Agroindústria
 Disciplina: Língua Inglesa
 Professora: Selma Bezerra

Alun@s: _____ Número: _____ Turma: _____
 _____ Número: _____ Turma: _____

Avaliação

1. O que as frases seguintes significam?

a) Darling I will be loving you till we are sententy.

b) Cause all of me loves all of you.

c) But I'll be alright.

d) I know you will still love me the same.

2. Complete as frases com os verbos entre parênteses no simple present tense:

a) Teacher _____ (want) more technology.
b) Students _____ (complain/ not) about teachers.
c) He _____ (work) hard to pass the test.
d) She _____ (study) for the examination.

3. Ligue as respostas corretas:

a) What time will you arrive? () Yes, they will.
b) Will you do all the homework? () I'll arrive at 10 p.m.
c) Will your sister cook dinner? () No, I won't.
d) Will they be part of the team? () Yes, she will.

4. Responda as perguntas com respostas curtas.

a) Do you like facebook?

b) Do you like to read?

c) Do you read novels?

d) Do you like to study?

RESPOSTAS DA ATIVIDADE SOBRE IMIGRAÇÃO

| Are you for or against Immigration? | | | |
|-------------------------------------|--------------|--------------|------------|
| Person | For | Against | Reason |
| | X | | Humanities |
| | X | | Peace |
| | X | | Peace |
| | X | | Humanities |
| | X | | Peace |
| | X | X | Conditions |
| | X | X | Peace |

| Are you for or against Immigration? | | | |
|-------------------------------------|-----|---------|------------|
| Person | For | Against | Reason |
| | X | | Peace |
| | X | | peace |
| | X | | peace |
| | X | | Love |
| | X | | humanity |
| | X | X | humanity |
| | X | | Solidarity |
| | X | | peace |
| | X | | Humanity |
| | X | | humanity |

| Are you for or against Immigration? | | | |
|-------------------------------------|--------------|---------|------------------|
| Person | For | Against | Reason |
| | X | | income help |
| | X | | " Solidarity |
| | X | | " Peace |
| | X | | " humanity |
| | X | | " Peace and love |
| | X | | " Peace |
| | X | | " solidarity |
| | X | X | " dispute |
| | X | | " Solidarity |
| | X | | " humanity |

RESUMOS DOS TEXTOS SOBRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA

GRUPO 1

TRABALHO DE INGLÊS

Old English: During the 5th Century AD three Germanic tribes came to the British Isles from various parts of north-west Germany or Halls on Denmark. These tribes were hostile and pushed out most of the original Celtic-speaking inhabitants from London, into Scotland, Wales, and Cornwall.

Through the years, the Saxons, Angles and Jutes mixed their different Germanic dialects. This group of dialects forms what linguists refer to as Old English or Anglo-Saxon. The word "English" was born and that comes from the name of the Angles. The Angles were named from "Engl", their land of origin.

Middle English: After William the Conqueror, the Duke of Normandy, invaded and conquered England in 1066 AD. With his armies, he became king, he brought his nobles, who spoke French, to be the new government. The Old French took over as the language of the court, administration, and culture. Latin was mostly used for written language, especially that of the church. Meanwhile, the English language, or the language of the old Saxon class, was considered a vulgar tongue.

Modern English: Modern English developed after William Caxton established his printing press at Westminster Abbey in 1476. Johann Gutenberg invented the printing press in Germany around 1450, but Caxton set up England's first press. This led to some valuable manuscripts being printed.

GRUPO 2

Grupo de Inglês

Nome: _____

Série: 1º ano B de Agronegócio 4

Old English (450-1100 D.C.)

The English language was developed after the fall of the Western Roman Empire in a historical period called the Middle Ages. It is born of fusion between the Latin and Anglo-Saxon languages. At that time he developed the original English that the current English. The Celtic people had in that period very important for the improvement of English culture. The alphabet of the English language was very different from the Latin alphabet, the letters seemed to turn even with runs.

Middle English (1100-1500 D.C.)

This reason is marked by many wars between peoples by examples: Vikings and Anglo-Saxon. At that time England was a made up of seven kingdoms, the Vikings invaded and conquered kingdoms. Only surviving Essex Kingdom. This contributes to the merger of Viking culture in the culture of people inhabiting England especially regarding the language. The Vikings welcome word in of Viking origin. In 1066 the French invade and control the England incorporating French into England.

Modern English (1500-Until the present)

Modern English begins in the Renaissance. The works of William Shakespeare influenced a lot in the construction of the English language since it is not there an official form of English, his works are considered masterpieces of English has spread across the planet.

GRUPO 3

Resumo

The history of the English language has traditionally been divided into three main periods: Old English (450-1100 AD), Middle English (1100-1500 AD), and Modern English (since 1500). Over the centuries, the English language has been influenced by a number of other languages.

Old English (450-1100 AD): During the 5th Century AD three Germanic tribes (Saxons, Angles, and Jutes) came to the British Isles from various parts of northwest Germany as well as Denmark.

Before the Saxons the language spoken in new England was a mixture of Latin and various Celtic languages which were spoken before the Romans came to Britain (54-56). The influence of Celtic upon Old English was slight. The arrival of St. Augustine in 597 and the introduction of Christianity into Saxon England brought more Latin words into the English language.

Middle English (1100-1500 AD): After William the Conqueror, the Duke of Normandy, invaded and conquered England in 1066 AD. With his armies and became king, he brought his nobles, who spoke French, to be the new government. The old French took over as the language of the court, administration, and culture. The middle English is also characterized for the beginning of the Great Vowel Shift. It was a massive or sound change affecting the long vowels of English.

Modern English (1500 to present): Modern English developed after William Caxton established his printing press at Westminster Abbey in 1476.

By the time of Shakespeare's writings (1564-1616) the language had become clearly recognizable as Modern English. This period in English cultural history (early 16th century to the early 17th century) is sometimes referred to as "the age of Shakespeare" or

"The Elizabethan era" during the years of the English Renaissance, most people called the most important method, respectively

English continues to change and develop, with hundreds of new words arriving every year. But even with all the borrowings from many other languages the heart of the English language remains the Anglo-Saxon of Old English. The grammar of English is also distinctly Germanic - three genders (he, she and it) and a simple set of verb tenses.

Alunos:

1º ano B - Agronegócio

GRUPO 4

Resumo

The English language belongs to the West Germanic branch of the Indo-European family of languages. The direct ancestor of English was Old Norse and Old Saxon, as a language spoken by approximately half a million people in the Dutch province of Frisia, in nearby areas of Germany, and in a few islands in the North Sea.

Old English (450-1100 AD): During the 5th century AD, three Germanic dialects (the group of dialects) (Dutch, Anglo-Saxon and Frisian) came to the British Isles from various parts of northwest Germany as well as Denmark. These tribes were warlike and pushed all most of the original Celtic-speaking inhabitants from England into Scotland, Wales and Cornwall. One group migrated to the Brittany coast of France where their descendants still speak the Celtic language of Breton today.

The influence of Celtic upon Old English was slight. In fact, very few Celtic words have crept in on the English language. But many of place and river names have Celtic origins: Kent, Dorset, Cumberland, Thames, Avon, Trent, Severn.

Middle English (1100- circa 1500 AD): After William the Conqueror, the Duke of Normandy, invaded and conquered England in 1066 AD with his armies and became King he brought his habits, who spoke French, to be the new government. The Old French took over as the language of the court, administration, and culture. Latin was mostly used for written language, as the language of the new lower class, was considered a vulgar tongue.

Modern English (1500 to the present): Modern English developed after William Caxton introduced the printing press at Westminster Abbey in 1476. Johann Gutenberg invented the printing press in Germany around 1450, but Caxton set up England's first press. The Bible and some valuable manuscripts were printed, the invention of the printing press made books available to more people. The books became cheaper and more people learned to read. Printing also brought standardization to English.

Britain was an Empire for 200 years between the 18th and 20th centuries and English language continued to change as the British Empire moved across the world to the USA, Australia, New Zealand, India, Asia and Africa. They sent people to settle and live in their conquered places and as settlers extracted which natives' new words were added to the English vocabulary.

For example, kangaroo and boomerang are native Australian Aboriginal words; juggernaut and turban came from India.

English continues to change and develop, with hundreds of new words appearing every year. But even all the borrowings from many other languages, the heart of the English language remains the Anglo-Saxon of Old English. The grammar of English is also distinctly Germanic - three genders (he, she, and, it) and a simple set of verb tenses.

Nomeo

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu,, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo sobre o LETRAMENTOS CRÍTICOS NO ENSINO MÉDIO, recebi da Profa. SELMA SILVA BEZERRA, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes participantes nas aulas de inglês como língua adicional, na perspectiva do Letramento Crítico;
- Que a importância deste estudo é a de tentar melhorar cada vez mais a qualidade do ensino do inglês como língua adicional;
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: propostas didático-pedagógicas que contribuam para uma perspectiva intercultural e crítica.
- Que esse estudo começará em 5 de junho de 2017 e terminará em 15 dezembro 2017.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: após a coleta e análise dos dados, estes serão interpretados a fim de construir significados que possam revelar contribuições e redirecionamentos numa perspectiva que aponte para abordagem intercultural proposta.
- Que eu participarei das seguintes etapas: coletas de dados.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: exposição dos meus dados.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, eu me sentir incomodad(o,a) ou constrangid(o,a) com a exposição de dados referentes à minha vida pessoa. Caso isto aconteça, terei a liberdade total de ser removid(o,a) da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: contribuir de forma participativa num processo de pesquisa que busca a melhoria da qualidade do ensino de línguas.
- Que a minha participação será acompanhada pelo Profa. Selma Silva Bezerra com responsabilidade e respeito à minha participação.
- Que eu serei informado(a) sobre o resultado final desta pesquisa, e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto a equipe de pesquisa e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
- Que eu terei a garantia de indenização, financeira ou não, diante de eventuais danos à saúde física ou mental decorrentes da pesquisa.
- **Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.**

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

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio (rua, praça, conjunto):

Bloco / Número / Complemento:

Bairro / CEP / Cidade / Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio (rua, praça, conjunto):

Bloco / Número / Complemento:

Bairro / CEP / Cidade / Telefone:

Ponto de referência:

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Selma Silva Bezerra

End.: Av. Menino Marcelo, 2213, Residencial Ernesto Maranhão, bloco 30, casa 10, Cidade Universitária.

CEP: 57.073-470 – Maceió/AL

Telefones para contato: (82) 993716978

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, 1º andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, _____ de _____ de 2017.

| | |
|---|---|
| | |
| Assinatura ou impressão datiloscópica(o,a) voluntária(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas | Nome e assinatura do responsável pelo estudo (Rubricar as demais páginas) |
| | |
| Prof. Dr. Sérgio Ifa Orientador | Profa. Selma Silva Bezerra Doutoranda |

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Termo de assentimento livre e esclarecido para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa LETRAMENTOS CRÍTICOS NO ENSINO MÉDIO. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos investigar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes participantes nas aulas de inglês como língua adicional, na perspectiva do Letramento Crítico e tentar melhorar, cada vez mais, a qualidade do ensino do inglês como língua adicional.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 13 a 18 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS/CAMPUS SATUBA, onde as crianças estudam. A pesquisa consiste em acompanhar o andamento das aulas, durante um semestre letivo. Para isso, será gravado em áudio todas as aulas da disciplina de língua inglesa e também será gravado em pen-drive todas as atividades escritas realizadas pela turma. A participação nessas gravações é considerado seguro, mas é possível que, durante as aulas, você não queira mais ter seus dados exposto e, caso isso ocorra, você poderá solicitar que seus dados não sejam utilizados, sem qualquer tipo de punição, nem nas aulas nem nas notas das avaliações. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone 082 993716978 da pesquisadora SELMA SILVA BEZERRA. Mas há coisas boas que podem acontecer como, aumentar seus conhecimentos em língua inglesa e, através desse aprendizado, reconhecer seus papéis na sociedade e buscar uma participação social mais efetiva ao tomar consciência do papel da linguagem e seus diversos usos.

Se você morar longe do CAMPUS SATUBA, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa, a tese será disponibilizada no banco de teses da Universidade Federal de Alagoas e também poderá ser publicada em forma de artigos científicos em revistas acadêmicas.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa LETRAMENTOS CRÍTICOS NO ENSINO MÉDIO.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Maceió/Alagoas, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Tel.: 82 3214-1041 das 8:00 as 12:00h,

Contato: E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

ou na sala do Prédio da Reitoria, 1º andar,

Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, de 2ª a 5ª feira.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar

Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Contatos: Tel.: 61 3315-5878; Telefax: 61 3315-5879.

ANEXO C

UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO SOBRE PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

Da página 29 a página 34.

Save the World! Go Green! Unit 2

Warming Up
Are you a green person? How green are you?

Energy
To help you save energy, here are some tips:
- Turn off lights when you leave a room.
- Turn off the TV when you finish watching.
- Turn off the water when you brush your teeth.
- Turn off the computer when you finish using it.
- Turn off the printer when you finish printing.
- Turn off the fan when you finish using it.
- Turn off the air conditioner when you finish using it.
- Turn off the heater when you finish using it.
- Turn off the water when you finish using it.
- Turn off the gas when you finish using it.
- Turn off the fire when you finish using it.
- Turn off the car when you finish using it.
- Turn off the plane when you finish using it.
- Turn off the train when you finish using it.
- Turn off the bus when you finish using it.
- Turn off the boat when you finish using it.
- Turn off the car when you finish using it.
- Turn off the plane when you finish using it.
- Turn off the train when you finish using it.
- Turn off the bus when you finish using it.
- Turn off the boat when you finish using it.

1. Choose an environmentally friendly alternative to complete the tips below. Use the pictures on the previous page can help you!

a. Go () to school by bike. () to school by car.

b. Choose () incandescent lamps. () LED lamps.

c. Buy () products with a bad energy star rating. () products with a good energy star rating.

d. () Take long hot showers. () Don't take.

e. Use () eco bags. () plastic bags.

f. () Leave appliances on standby. () Don't leave.

What can we do to keep our environment healthy?

Suggested answers: Save energy, save money, reduce, pollute, make appliances last longer, make the world more sustainable.

What do the 3Rs mean? Match the columns.

a. Reduce () to use again. () to process used materials into new products.

b. Reuse () to use less. () to use less.

c. Recycle () to use less. () to use less.

Recycle Reuse Reduce

BEFORE READING

1. Answer the questions. (Pre-reading)

a. What things do you do in your house to save energy? What about your parents?
b. How can you reuse the following everyday items?

• Jam and jelly
• Newspapers
• Old clothes
• Scrap paper

c. Do you or your family members reuse items at home? If so, which one(s) and how?

2. Turn over the page and, before reading the text, look at the layout and the structure. Then, choose the correct answers to complete the statements below.

a. The text is:
 () a timeline. () a mind map.

b. The text contains:
 () a main topic only. () a main topic and eight subtopics.

c. The structure of the text suggests that it offers:
 () a great number of energy saving tips. () a reduced number of energy saving tips.

3. In pairs write down three energy saving tips you expect to find in the text.

Suggested answers: Turn off the lights, use energy saving bulbs, turn off the computer when you finish using it.

READING

Now read the text quickly to check your predictions.

READING FOR DETAILED COMPREHENSION

The central topic of the mind map is divided into eight subtopics. Complete each item below with the appropriate subtopic.

- LIGHTING** → Use lights more efficiently.
- HEATING / AIR CONDITIONING** → Learn the best temperatures to set the thermostat in different seasons.
- OFFICE EQUIPMENT** → Save energy when using the computer and other electronic devices.
- ORGANISATIONS THAT CAN HELP** → Visit specific websites to find out sustainable alternatives for schools and get institutional support.
- WATER HEATING** → Learn the best ways to heat water and save energy.
- CANTINE** → Choose the right food for your school and the best refrigerator to keep it in.
- TRANSPORT** → Find out the best way to go to school.
- WASTE** → Reduce and recycle rubbish.

Read the following problems or doubts presented by members of a school. Then choose an appropriate tip from the text for each problem.

a. "I need assistance and funding from a program specialized in energy initiatives. Energy costs are very high and going solar may be the best alternative." — *Principal*
Solar Schools Program (R\$12.000 grant) www.bolsaenergiasolar.gov.br

b. "I always make sure the air conditioning is at room temperature but my students always ask me to turn it down or up." — *English teacher*
Set thermostat for 18°C - 20°C in winter and 20°C - 22°C in summer.

c. "Can I leave my computer on all the time?" — *High school student*
Turn computer off at powerdown when not in use. Turn off all peripheral photocopiers, computer printers outside school hours.

d. "I don't know what I can do to make students eat healthy food." — *School cook*
Have one day a week that is a vegetarian day.

READING FOR CRITICAL THINKING

Discuss the questions with your classmates.

a. In your opinion, is it easy to put into practice the ideas from the mind map (on page 321)? What difficulties can your school encounter?
It is not easy because it costs a lot of money to install solar panels and it is difficult to find a good location for the panels.

b. What can you do to overcome these difficulties?
Try to find a good location for the panels and use the money to buy solar panels.

c. What are the possible effects of following these tips in your school?
It will save money and reduce the carbon footprint of the school.

VOCABULARY STUDY

WORD FORMATION

Read the sentences in the box and mark the correct answers.

Meatless Monday! Have one day a week that is a vegetarian day.

a. We can infer that the suffix **-less** means:
 () without; not having. () with; full of.

b. The suffix **-less** is usually added to nouns to form:
 () adverbs. () adjectives.

Now complete the Word Formation box on page 160 with what you have learned.

MULTI-WORD VERBS

Study the uses of the multi-word verb **turn off** in the text to mark the correct answers.

a. In all sentences **turn off** means:
 () to move the switch on a machine or light so that it starts working.
 () to move the switch on a machine or light so that it stops working.

Turn off is a:
 () separable multi-word verb — the verb and particle can be separated (as in *turn the computer off*) or together (as in *turn off the computer*) and the meaning doesn't change.
 () non-separable multi-word verb — the verb and particle cannot be separated (as in *turn off the computer*).

Always turn the Air conditioners off when not needed.

Air conditioners use about 150 times more power than lights.

Da página 35 a página 40.

LANGUAGE IN USE

IMPERATIVE

Read the five sentences below from the text on page 32.

Recycle.
Ride a bike.
Take the bus to school.
Reduce lunch litter at school.
Keep doors and windows closed when heating or using refrigerative air conditioning.

Now mark the correct answers.

a. In all sentences the verbs are used to:
 () encourage people to save energy. () describe people's habits about saving energy.

b. The sentences contain verbs in the:
 () Present Simple tense. () Imperative.

c. This verb form is used to (mark more than one option):
 () give orders. () make suggestions.
 () give advice or instructions. () talk about general truths and facts.

d. In the sign *Don't waste our future. Recycle. Don't* is used to:
 () form the negative Imperative. () emphasize a suggestion.

For questions e and f consider the fragment:

Keep doors and windows closed when heating...

e. The same idea is expressed to:
 () Don't keep doors and windows closed when heating...
 () Don't keep doors and windows open when heating...

f. To make the instruction emphatic, we can say:
 () Do keep doors and windows closed when heating...
 () Please, keep doors and windows closed when heating...

DO NOT WASTE OUR FUTURE
RECYCLE

IMPERATIVE AND PRESENT SIMPLE

Read the eco facts and the eco tips about saving energy.

Eco fact
 • Microwaves use 90 per cent less energy than a conventional oven.

Eco tip
 • Freeze any extra food you have made and eat it later.

In the kitchen

Eco fact
 • Water baths are available from your local council. Using rain water in your garden is better than using fresh water from the hose.

Eco tips
 • Use a watering can or a bucket for watering plants and car washing whenever possible instead of a hosepipe. This can save 60 litres of water every time.
 • Collect rainwater in water butts and use a watering can instead of a hose.

In the garden

Now choose the correct answers.

a. The verbs in the Imperative are used for:
 () Eco facts. () Eco tips.

b. The verbs in the Present Simple tense are used for:
 () Eco facts. () Eco tips.

LISTENING AND SPEAKING

1. Label the sustainable practices below. Use expressions from the box.

get solar • recycle • make your own compost • turn taps off • turn lights off

a. **turn taps off**
 b. **turn lights off**
 c. **recycle**

2. Listen to a local radio program from London about sustainable schools. Mark the photo that best represents Wimbledon Park Primary School.

a. ()
 b. ()
 c. ()

3. Write T (True) or F (False).

a. () Wimbledon Park Primary School is a candidate for being a sustainable school.
 b. () The term **food miles** refers to the speed travelled by food to get to our plates.
 c. () In Wimbledon Park Primary School, people reduce, reuse and recycle.
 d. () Only a small number of schools are trying to become more sustainable.

4. Listen again and complete the sentences with words from the box.

Payment • vegetables • fuel • bulbs • paper • actions • award • water

a. The **award** for being a sustainable school is given to schools that work hard to reduce the quantity of waste they make.
 b. In Wimbledon Park Primary School, they grow **vegetables** at the back of the school.
 c. Sustainability means thinking about the ways our **actions** have an impact on the natural world and on other people.
 d. Some schools are monitoring the use of energy and **water**.

5. Listen once more and check your answers.

6. Is your school eco-friendly? In pairs, think of actions to make your school more sustainable.

SPOKEN LANGUAGE

Listen and repeat the words. Then mark the stressed syllable as in the example.

RECYCLE • WASTE • REDUCE • REUSE • REPAIR • RECYCLE • REUSE • REPAIR • RECYCLE

Listen again and check your answers.

7. In pairs, discuss sustainable solutions for your community. Find eco tips for the problems presented and add others. Use expressions from the two boxes.

| Problems | Eco tips |
|-----------------------------------|---|
| Spend a long time in traffic jams | Go solar |
| Always buy new batteries | Walk or ride a bike |
| Expensive energy bill | Take quick showers |
| No recycling program at school | Use rechargeable batteries |
| | Unplug unused appliances |
| | Turn off lights when you leave the room |

In your opinion, what is the most alarming problem mentioned in exercise 7? Why?