

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL EM UM CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA DE GOIÁS

VALDILENE ELISA DA SILVA

Uberlândia

2025

VALDILENE ELISA DA SILVA

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL EM UM CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA DE GOIÁS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata.

Uberlândia

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Valdilene Elisa da, 1972-
2025 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA PERSPECTIVA
DECOLONIAL EM UM CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA DE GOIÁS [recurso eletrônico] / Valdilene Elisa da Silva. -
2025.

Orientador: William Mineo Tagata.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.324>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Tagata, William Mineo, 1969-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos
Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br

**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese de Doutorado - PPGEL				
Data:	Vinte e três de maio de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12113ELI026				
Nome do Discente:	Valdilene Elisa da Silva				
Título do Trabalho:	O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL EM UM CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE GOIÁS				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem de línguas				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta pelos Doutores: Maíra Sueco Maegava Córdula - UFU; Fernanda Costa Ribas - UFU; Sergio Ifa - UFAL; Fabricio Ono - UFMS; William Mineo Tagata - UFU, orientador da Tese.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. William Mineo Tagata, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente

ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Sueco Maegava Córdula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/05/2025, às 09:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/05/2025, às 20:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/05/2025, às 20:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Ifa, Usuário Externo**, em 28/05/2025, às 21:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabrício Tetsuya Parreira Ono, Usuário Externo**, em 28/05/2025, às 23:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6372078** e o código CRC **C6463DCA**.

Referência: Processo nº 23117.035978/2025-47

SEI nº 6372078

Dedico esta tese aos meus alunos das disciplinas Inglês III e VII, pois juntos tentamos aprender "a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida" (Quijano, 2005).

Agradecimentos

Durante os anos dedicados a esta pesquisa, não estive sozinha. Foram muitos movimentos de pessoas que contribuíram para que o sonho do doutorado se tornasse realidade. Assim, expresso minha gratidão a algumas dessas pessoas:

Gratidão ao professor Dr. William Mineo Tagata pela orientação desta tese. Sem a ajuda de pensar junto, de reler, corrigir, propor, questionar, criticar e sugerir esta tese não seria possível. Todo meu reconhecimento pelo seu profissionalismo e competência.

Agradeço aos membros da banca, professores Dr. Fabricio Ono, Dr. Sérgio Ifa, Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula e Dra. Fernanda Costa Ribas por lerem e comentarem o meu texto.

Agradeço ao corpo docente e discente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia pelo ambiente amigável e sempre de troca de saberes.

Gratidão ao corpo docente do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Inhumanas, que permitiu a realização da minha pesquisa com os alunos dessa instituição.

Aos alunos que fizeram parte desta pesquisa, gratidão eterna pelos conhecimentos que adquiri ao interagir com vocês.

Agradeço a minha mãe Rosalina Faria e minha sobrinha Maria Elisa pela paciência em conviverem com minha ausência em muitos momentos, pela escassez de tempo para me dedicar a elas.

Minha gratidão à professora Dra. Sandra Helena Borges, revisora desta tese, que desenvolveu seu trabalho com muito cuidado, atenção e dedicação.

“A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir”
(Walter Mignolo).

RESUMO

Esta pesquisa-ação objetivou ressignificar algumas expectativas sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, que têm como base os falantes nativos de países hegemônicos; expectativas tanto desta professora pesquisadora quanto de seus alunos, que cursaram, no ano de 2024, as disciplinas Inglês III e VII, no curso de Letras-Inglês/Português da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Inhumas. Essa ressignificação, a meu ver, seria proporcionada por meio de atividades que elaborei e apliquei a partir das teorias decoloniais (Mignolo, 2018; Walsh, 2001; 2007; 2009), de translinguagem (Canagarajah, 2013, 2014; García; Wei, 2014) e de letramento crítico (Janks, 2015; Menezes de Souza, 2011; 2019, Tagata, 2017; 2019). Para a coleta de dados da pesquisa, utilizei o meu diário reflexivo sobre as aulas que ministrei, as respostas dos alunos às atividades e as rodas de conversa que se seguiram a essas atividades. Para analisar os dados coletados, utilizei a forma de raciocínio denominada particularização, que, no contexto da pesquisa-ação, é um procedimento argumentativo (Thiollent, 1986). A análise desses dados levou-me à constatação de que as atividades que elaborei permitiram uma ressignificação apenas parcial de minhas expectativas sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, ainda baseadas em uma visão monolíngue e influenciadas pela colonialidade do poder (Mignolo; Walsh, 2018). Quanto aos meus alunos, os dados da pesquisa não foram suficientes para aferir se as atividades que planejei provocaram uma mudança significativa em suas expectativas de ensino-aprendizagem, que legitimam falantes nativos britânicos ou americanos. No entanto, os dados sugerem que essas atividades geraram reflexões que podem levar a uma decolonização de suas concepções de língua e cultura.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua inglesa; Decolonialidade; Translinguagem; Letramento crítico; Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This action research aimed to reframe some expectations about the teaching and learning of the English language that are based on native speakers from hegemonic countries; expectations of both this researcher-teacher and her students, enroled, in 2024, in English III and VII classes, in the English/Portuguese Language and Literature course at the State University of Goiás, Inhumas. This resignification, in my view, would be triggered through activities that I developed and applied based on decolonial theories (Mignolo, 2018; Walsh, 2001; 2007; 2009), translanguaging (Canagarajah, 2013, 2014; García; Wei, 2014) and critical literacy (Janks, 2015; Menezes de Souza, 2011; 2019, Tagata, 2017; 2019). To collect research data, I used my reflective diary about the classes I taught, the students' responses to the activities, and the conversation circles that followed these activities. To analyze the collected data, I used the form of reasoning called particularization, an argumentative procedure in the context of action research (Thiollent, 1986). The analysis of these data led me to the conclusion that the activities I designed allowed for only a partial redefinition of my expectations about teaching and learning the English language. These expectations were still based on a monolingual vision and influenced by the coloniality of power (Mignolo; Walsh, 2018). As for my students, the research data were insufficient to assess whether my planned activities provoked a significant change in their teaching and learning expectations, which legitimize British or American native speakers. However, the data suggest that these activities generated reflections that can lead to a decolonization of their conceptions of language and culture.

Keywords: English language teaching and learning; Decoloniality; Translanguaging; Critical literacy; Action research.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 QUESTÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	24
1.1 PESQUISA-AÇÃO:UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	35
2.1 O PENSAR E O FAZER DA DECOLONIALIDADE.....	35
2.2 TRANSLINGUAGEM: A COMUNICAÇÃO TRANSCENDE PALAVRAS	43
2.3 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE LETRAMENTO CRÍTICO.....	48
3 AÇÃO DE INTERVENÇÃO.....	53
3.1 REFLEXÕES SOBRE OS PLANOS DAS DISCIPLINAS INGLÊS III E VII.....	54
3.2 SOBRE O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES.....	59
3.3 APRESENTAÇÃO DOS PLANOS DAS ATIVIDADES.....	62
3.3.1 Atividade de escrita com tirinhas de Mafalda.....	63
3.3.2 Atividade Feira de Trocas.....	65
3.3.3 Atividade com o vídeo “ <i>On Decoloniality</i> ”, de Catherine Walsh	67
3.3.4 Atividade com o texto “ <i>Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature</i> ”.....	69
3.4 SOBRE AS APLICAÇÕES DAS ATIVIDADES.....	72
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	82
4.1 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE ESCRITA COM TIRINHAS DE MAFALDA.....	82
4.1.1 Os alunos em atividade.....	85
4.1.2 Autoanálise: a professora pesquisadora em atividade.....	91
4.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE FEIRA DE TROCAS.....	96
4.2.1 Os alunos em atividade.....	99
4.2.2 Autoanálise: a professora pesquisadora em atividade.....	112
4.3 ANÁLISE DA ATIVIDADE COM O VÍDEO “ <i>ON DECOLONIALITY</i> ”, DE CATHERINE WALSH.....	118
4.3.1 Os alunos em atividade.....	119

4.3.2 Autoanálise: a professora pesquisadora em atividade.....	132
4.4 ANÁLISE DA ATIVIDADE COM O TEXTO “ <i>RODA VIVA WITH NIGERIAN WRITER CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE, ONE OF THE MOST IMPORTANT NAMES IN CONTEMPORARY WORLD LITERATURE</i> ”	138
4.4.1 Os alunos em atividade.....	139
4.4.2 Autoanálise: a professora pesquisadora em atividade.....	147
5 REFLEXÃO FINAL.....	153
REFERÊNCIAS	163
ANEXOS.....	170
ANEXO A: Plano Semestral da disciplina de Língua Inglesa VII.....	170
ANEXO B: Plano Semestral da disciplina de Língua Inglesa III.....	173
APÊNDICE.....	177
APÊNDICE A: Transcrição da roda de conversa sobre a atividade de escrita com Tirinhas de Mafalda.....	177
APÊNDICE B: Transcrição da roda de conversa sobre a atividade Feira de Trocas.....	184
APÊNDICE C: Transcrição da roda de conversa sobre as questões 1, 2 e 3 da atividade com o vídeo“ On Decoloniality”, de Catherine Walsh.....	193
APÊNDICE D: Transcrição da roda de conversa sobre as a questão 5 da atividade com o vídeo“ On Decoloniality”, de Catherine Walsh.....	197
APÊNDICE E: Slides da atividade com o texto “Roda viva with nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature”	202

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 Arcabouço teórico	26
Ilustração 2 Ciclos da pesquisa-ação.....	29
Ilustração 3 Tirinhas de Mafalda.....	60
Ilustração 4: Fotos de Chimamanda Ngozi Adichie	70
Ilustração 5: Texto sobre a entrevista que Chimamanda Ngozi Adichie concedeu ao programa Roda Viva	71
Ilustração 6: Sequências de histórias da personagem Mafalda	83
Ilustração 7: Textos produzidos pela aluna Cíntia.....	84
Ilustração 8: Textos produzidos pela aluna Mary	84
Ilustração 9: Publicação do aluno Mário na Feira de Trocas	101
Ilustração 10: Publicação da aluna Sandra na Feira de Trocas	103
Ilustração 11: Publicação da aluna Thay na Feira de Trocas	104
Ilustração 12: Comentários em um mural do Padlet	106
Ilustração 13: Comentários no mural do aluno Cláudio	107
Ilustração 14: Nova publicação do aluno Sávio	107
Ilustração 15: Comentários na nova publicação do aluno Sávio	108
Ilustração 16: Comentários do aluno Sávio no mural do aluno Mário	110
Ilustração 17: Nova publicação do aluno Venâncio	110
Ilustração 18: Respostas do aluno Marcio às questões 1,2,e 3 da atividade sobre o vídeo “On decoloniality”, de Catherine Walsh	119
Ilustração 19: Respostas do aluno Sávio às questões 1,2,e 3 da atividade sobre o vídeo “On decoloniality”, de Catherine Walsh	121
Ilustração 20: Resposta do aluno Márcio à questão 4 da atividade sobre o vídeo “On decoloniality”, de Catherine Walsh	123
Ilustração 21: Resposta do aluno Sávio à questão 4 da atividade sobre o vídeo “On decoloniality”, de Catherine Walsh	126
Ilustração 22: Resposta do aluno Cláudio à questão 4 da atividade sobre o vídeo “On decoloniality”, de Catherine Walsh	127
Ilustração 23: Resposta da aluna Maria à questão 4 da atividade sobre o vídeo “On decoloniality”, de Catherine Walsh.....	130

Ilustração 24: Respostas do aluno Lucas às questões sobre o texto da entrevista concedida por Chimamanda ao programa Roda Viva	141
Ilustração 25: Respostas do aluno De Paula às questões sobre o texto da entrevista concedida por Chimamanda ao programa Roda Viva	143
Ilustração 26: Respostas do aluno Sávio às questões sobre o texto da entrevista concedida por Chimamanda ao programa Roda Viva	144

INTRODUÇÃO

Sou professora das disciplinas Inglês III e VII no curso de Letras-Inglês/Português noturno na Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade de Inhumas. Fiz faculdade de Letras - Inglês/Português na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu (FECELP). O ensino de inglês a que tive acesso nessa faculdade foi precário, pois não tive, em dois anos do curso, algumas disciplinas da Língua Inglesa devido à falta de professores. Para cumprir a carga horária necessária, a FECELP combinou dois anos dessas disciplinas em um só. Além disso, atividades extraclasse, como pesquisas sobre tópicos gramaticais, resolução de lista de exercícios, e tradução escrita de textos, foram consideradas aulas dadas.

Assim que terminei o curso de Letras, me matriculei em uma escola de idiomas particular objetivando aprimorar meus conhecimentos da língua inglesa. Estudei nessa escola durante três anos. Durante esse tempo de estudos, a faculdade na qual eu havia concluído o curso de Letras me convidou para dar aulas de inglês, mas, nessa época, eu não me sentia capaz, por isso declinei. Ao final dos três anos de curso, recebi novamente o convite e o aceitei.

Em 1999, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu (FECELP) e outras instituições de ensino superior do estado de Goiás foram unificadas, dando origem à Universidade Estadual de Goiás (UEG), que permanece até os dias atuais. Na época, existiam muitas faculdades públicas no estado de Goiás, isoladas umas das outras, mas funcionando em parceria com o governo do Estado.

Minha área de atuação sempre foi o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Sou concursada para essa disciplina e tenho mais de vinte anos de atuação no magistério. Já passei pelas unidades de ensino de Porangatu, Pires do Rio e, por fim, Inhumas. A cidade de Inhumas está localizada a sessenta quilômetros da capital Goiânia, onde moro. Durante minha vida profissional, tive experiências em todas as etapas de ensino - fundamental, I, II e ensino médio - em escolas/colégios públicos e privados. Atualmente, sou docente no curso de Letras Inglês/Português noturno, da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade de Inhumas -, ministrando as disciplinas Inglês III e VII.

Os alunos dessas disciplinas, cujas idades variavam entre 18 e 35 anos, estão se tornando bilíngues no contexto de práticas comunicativas e relações sociais mais diversas na

globalização. Entre os alunos, são comuns as percepções de seus conhecimentos de inglês muito negativas ou inferiorizadas, devido à comparação com uma forma idealizada e abstrata de conhecimento linguístico associado aos falantes nativos de países hegemônicos, como os Estados Unidos e o Reino Unido. Algumas falas repetidas por esses alunos, futuros professores de Inglês e/ou Português, mostram a valorização exacerbada dos falantes nativos desses países: “Ah, eu não sei falar inglês [como o falante estadunidense e/ou britânico]”, “Meu inglês é péssimo, professora [se comparado com o inglês do falante estadunidense e/ou britânico]”, “Eu não conheço muitas palavras em inglês” [tanto quanto o falante estadunidense e/ou britânico], “Não sei escrever sem o uso de um tradutor”. No entanto, a maioria deles, utilizando recursos multimodais, se comunica em inglês, ou seja, entende o que é falado, fala, lê e escreve nessa língua.

Essas percepções reforçam uma pretensa superioridade dos falantes nativos de inglês com relação aos falantes não nativos, ou aos falantes nativos de países não hegemônicos, como Porto Rico, Bahamas, Trinidad e Tobago, Guiana, Granada e Jamaica. Reforçam ainda a falsa ideia de homogeneidade da língua inglesa, pois não atentam para a gama de variedades da língua, que são móveis e mistas, segundo Canagarajah (2014), ou para o fato de que não há idiomas puros, separados uns dos outros. Acreditando que isso era um reflexo da colonialidade do ser/saber/poder¹, comecei a pesquisar autores que questionassem a suposta superioridade do conhecimento de falantes nativos de países hegemônicos, para ajudar meus alunos a valorizarem seus conhecimentos linguísticos.

Para Kubota (2014), a ideia de pureza ou homogeneidade linguística contribui direta, ou indiretamente, para a manutenção de políticas monolíngues e relações desiguais de poder. Segundo a autora, é chegada a hora de refletirmos criticamente sobre os sistemas de poder que produzem desigualdades – sejam elas raciais, econômicas ou de qualquer natureza – através da valorização de práticas linguísticas híbridas e plurais, e do acesso das populações minorizadas ao multilinguismo. A negação de acesso ao multilinguismo, de acordo com Kubota (2014, p. 05, tradução minha), “indica como o poder produz e justifica a violência social”.²

¹ A “colonialidade” é um conceito introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, segundo Mignolo (2014). Volto a esse conceito logo a seguir.

² Texto original: “indicates how power produces and justifies social violence” (Kubota ,2014, p. 05).

Kramsch (1997, p. 359) considera que os falantes nativos “são feitos e não nascem”.³ Ou seja, segundo Kramsch, a fala é uma construção tanto para quem nasce em um país cuja língua oficial é o inglês quanto para quem tem esse idioma como segunda língua. Disso decorre não haver motivos para que falantes de inglês não nativos se comparem com aqueles que têm o inglês como língua materna. Para Kramsch (1997), foi esse tipo de comparação equivocada que deu força ao que muitos pesquisadores consideram o “mito do falante nativo”. A palavra “mito” sugere seu caráter irreal, ou sua capacidade de existir apenas em hipóteses e suposições.

A meu ver, as questões colocadas por Kramsch (1997) e Kubota (2014) estão no cerne das teorias decoloniais, que problematizam a colonialidade do poder em diferentes continentes, territórios e geografias; por diferentes “geocorpos” que viveram e vivem a diferença colonial (Mignolo; Walsh, 2018).⁴ O conceito de colonialidade do poder, criado por Quijano (1992a) para relacionar as práticas e legados do colonialismo a ordens sociais e formas de conhecimento, é a noção central das teorias decoloniais. Essa noção permite nomear a matriz de poder própria da modernidade, que impregna, desde sua fundação, cada uma das áreas da existência social humana (Quijano, 1992a). Por sua crítica à colonialidade do poder, que parece influenciar as percepções negativas de meus alunos sobre seu próprio aprendizado de inglês, as teorias decoloniais ocupam, portanto, um lugar de destaque no arcabouço teórico de minha pesquisa.

Durante o estudo das teorias decoloniais, percebi que o modo como eu vinha ensinando a língua inglesa dava grande importância aos falantes nativos de países hegemônicos; à norma padrão dessa língua; aos livros, músicas, vídeos e filmes produzidos nesses países. Desse modo, percebi que havia um reflexo da colonialidade do ser/saber/poder nas minhas próprias expectativas acerca do ensino-aprendizagem de inglês e, por isso, julguei necessário promover também mudanças nessas expectativas. Assim, passei a conceber minha pesquisa como uma forma de ação coletiva orientada em função da resolução de um problema ou de um objetivo geral de transformação, a saber: ressignificar expectativas minhas e dos meus alunos acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa, arraigadas na

³ Texto original: “Native speakers are made and not born” (Kramsch, 1997, p. 359).

⁴ Diferença colonial é um conceito de Walter Mignolo e se refere ao espaço de encontro entre as experiências modernas e as subalternizadas. É um conceito que implica uma crítica à modernidade e à colonialidade, e que propõe um pensamento crítico “outro”.

crença da superioridade dos falantes nativos de inglês de países hegemônicos. Para isso, procurei elaborar e implementar em minhas aulas das disciplinas Inglês III e VII atividades inspiradas nas teorias decoloniais.

Enquanto elaborava o arcabouço teórico de minha pesquisa, decidi discorrer também sobre as teorias de letramento crítico e da translinguagem,⁵ que acredito poderem inspirar ações de transformação nas percepções dos atores desta pesquisa sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa. De acordo com Canagarajah (2013, p. 07), as práticas translíngues consideram que “a comunicação transcende as palavras”,⁶ envolvendo um conjunto multifacetado de recursos semióticos e ecológicos ou contextuais e concentram-se na explicação do sucesso comunicativo baseado em estratégias de negociação. Para García e Wei (2014), a translinguagem é um caminho que possibilita a criação de um espaço social no qual o usuário multilíngue reúne diferentes dimensões da sua história pessoal, experiência e ambiente, da sua atitude, crenças e ideologias. Logo, a translinguagem nos leva a questionar as práticas e políticas monolíngues que as teorias decoloniais se propõem a combater. De forma semelhante, os estudos de letramento crítico têm dialogado com as teorias decoloniais e com a translinguagem para enfatizar “as relações entre linguagem, conhecimento, poder e subjetividade” (Andreotti, 2014, p. 34, tradução minha).⁷ Acredito, portanto, que o ensino-aprendizagem de língua inglesa inspirado pelas teorias decoloniais, da translinguagem e de letramento crítico pode levar docentes e discentes a ressignificarem percepções e expectativas de aprendizado que tomam os falantes nativos de inglês de países hegemônicos por referência. Desse modo, minha pesquisa consistiu em planejar e aplicar atividades de modo a promover uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de inglês, valorizando as práticas translíngues (Canagarajah, 2013) que os alunos trazem para a sala de aula e potencializando, consequentemente, a realização de ações pedagógicas de bases críticas (Menezes de Souza, 2011; Tagata, 2017, 2019). Com isso, tanto esta professora pesquisadora quanto seus alunos das disciplinas Inglês III e VII poderiam se desprender de uma norma de

⁵ A palavra translinguagem é derivada da palavra gaélica *trawsieithu* cunhada por Cen Williams (1994 *apud* Canagarajah , 2013) em sua descrição das práticas de linguagem em contextos de educação bilíngue no País de Gales. Ele fazia referência aos atos de fala em que professores e alunos usavam duas línguas ao mesmo tempo (galês e inglês) para cumprir suas tarefas em sala de aula. Mais tarde, Baker (2001 *apud* Canagarajah , 2013) traduziu a palavra para o inglês como *translanguaging*, compreendendo-a como um processo de construção de sentido através do uso de duas ou mais línguas.

⁶ Texto original: “Communication transcends words” (Canagarajah, 2013, p. 07, tradução minha) .

⁷ Texto original: “An educational practice that emphasizes the connections between language, knowledge, power and subjectivities” (Andreotti, 2014, p. 34).

língua inglesa usada por falantes nativos, problematizando tanto as noções de padronização da língua quanto o *status* desses falantes. Optei, portanto, por uma forma de ação planejada de caráter educacional conhecida como pesquisa-ação (Thiollent, 1986; Tripp, 2005).

Thiollent (1986, p. 75) argumenta que “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico.” Isso porque essa orientação metodológica contribui para o esclarecimento de situações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica, que articula o conhecer e o agir, e de transformações mais abrangentes. Por conseguinte, com a pesquisa-ação os professores pesquisadores podem aprimorar suas formas de ensinar, de modo a potencializar o aprendizado de seus alunos.

Segui as etapas da pesquisa-ação descritas por Burns (2010), que consistem em Plano de Mudança, Ação de Intervenção, Observação e Reflexão. Inicialmente, no Plano de Mudança, identifiquei o problema no qual a professora pesquisadora e seus alunos das disciplinas Inglês III e VII estavam envolvidos e sua possível solução. O problema ou o objetivo geral de (transform)ação pedagógica, conforme especificado acima, era ressignificar expectativas desses alunos e da professora pesquisadora sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, influenciadas pela proficiência dos falantes nativos de inglês de países hegemônicos. A minha hipótese foi que essas expectativas poderiam ser ressignificadas por meio de atividades baseadas nas teorias decoloniais que seriam planejadas por esta professora pesquisadora e realizadas pelos alunos. Desse modo, os objetivos específicos da pesquisa foram delineados: 1 - planejar e aplicar aos meus alunos das disciplinas Inglês III e VII atividades baseadas nas teorias decoloniais que, a meu ver, dialogam com as teorias da translinguagem e de letramento crítico e 2 - examinar se, com as atividades planejadas por mim e aplicadas aos alunos, as nossas expectativas sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa foram ressignificadas. Procurei organizar “o raciocínio estabelecendo ‘pontes’ entre as ideias gerais e as comprovações por meio de observação concreta” (Thiollent, 1986, p. 35).

Na etapa denominada Ação de Intervenção (Burns, 2010), efetivei a ação correspondente ao que precisava ser feito (ou transformado) para realizar a solução do problema desta pesquisa. Essa ação, conforme mencionei, consistiu em planejar e implementar atividades baseadas nas teorias decoloniais. Para isso, utilizei as leituras que

realizei para construir o referencial teórico da pesquisa. A pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986), propõe que o entrosamento do conhecimento e da ação reduza ao mínimo a distância existente entre a obtenção de conhecimento e a execução da ação interventiva. No entanto, nesta pesquisa-ação isso não ocorreu de modo satisfatório, conforme discorro adiante.

Na etapa da pesquisa-ação denominada por Burns (2010) de Observação, examinei se, com as atividades planejadas por mim e aplicadas na etapa Ação de Intervenção, as expectativas da professora pesquisadora e de seus alunos sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, foram ressignificadas. Para esse fim, analisei os áudios das rodas de conversa que ocorreram após as atividades que planejei e executei; os áudios do meu diário reflexivo sobre as aulas, ambos gravados por meio de um celular, utilizando o gravador de voz nativo do dispositivo; e, ainda, algumas respostas dos alunos às questões das atividades. Para a realização das análises, recorri ao procedimento argumentativo denominado particularização, que, “no contexto da pesquisa-ação, consiste em uma forma de raciocínio, que não se deixa enquadrar nas regras da lógica convencional” (Thiollent, 1986, p. 29). Logo, as observações e análises dos dados da pesquisa resultaram da minha interpretação ou, em outros termos, do meu modo de ver o mundo, que é uma construção complexa, resultante de experiências, crenças e valores que adquiri ao longo da vida.

Na última etapa da pesquisa-ação, denominada por Burns (2010) de Reflexão, refleti, juntamente com os alunos envolvidos na situação-problema, sobre o que sucedeu na pesquisa, avaliando a ação. Isso foi feito nas rodas de conversa. Entretanto, a reflexão não esteve presente somente nesta etapa porque a pesquisa-ação é um processo que começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar, mas a reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, monitoramento e implementação (Tripp, 2005).

O tema desta pesquisa é, portanto, o ensino-aprendizagem da língua inglesa, inserido na área de estudo da Linguística Aplicada, que se ocupa das relações entre linguagem e vida social. Essa área de estudo explode os limites entre teoria (agir através do pensar) e prática (pensar através do agir), criticando a crença na neutralidade científica e em uma racionalidade descorporificada e formula conhecimento que seja responsável à vida social, não ignorando as vozes dos que a vivem, que são sujeitos sócio-históricos corporificados. Nesse sentido, a Linguística Aplicada, segundo Moita Lopes (2006), se revela (in)disciplinar ou híbrida/mestiça, capaz de criticar a episteme ocidentalista. Essa crítica pode ser traduzida

na preocupação com quem é o sujeito inscrito nela. Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia a dia [...]. (Moita-Lopes, 2006, 87-88)

Esclareço que a escolha da temática desta pesquisa está enredada por uma trama histórica na qual estou plenamente envolvida. É uma escolha contextualizada por histórias anteriores, cenários culturais e sociais. E, devido ao fato desta pesquisa ter sido feita com sujeitos do mundo - a professora pesquisadora e seus alunos da disciplina Inglês III e VII -, ela adquire relevância científica e, principalmente, social.

A pesquisa-ação, segundo Thiolent (1986), é um tipo de pesquisa social que também questiona os limites entre teoria e prática, vendo a neutralidade científica como ilusão, pois não há como os pesquisadores produzirem conhecimentos neutros, uma vez que são sujeitos sociais que têm histórias e corpos. Neste tipo de pesquisa, eles não se colocam à distância do que fazem e do que procuram interpretar ou compreender e, com isso, produzem conhecimentos junto aos outros e não sobre os outros, construindo a proximidade e a difícil confiança recíproca.

Quanto à escrita da tese, no sentido da organização de ideias, não recusei o eu que poderia se transformar em rejeição do outro, ou seja, não me escondi atrás de minhas palavras (gesto inútil) para que o texto não perdesse a sua capacidade de diálogo, dividindo-a em seis partes, sendo: Introdução, Questões metodológicas da pesquisa, Referencial Teórico, Plano de Ação, Observação e análise dos dados da pesquisa e, por fim, Reflexão Final.

Nesta Introdução, apresento o problema de pesquisa ou o objetivo geral de transformação, o tema e a área de estudo no qual ele está inserido, os participantes da pesquisa, a sua hipótese norteadora, da qual originaram os objetivos específicos de transformação desta investigação e, ainda, a estratégia metodológica, que assume centralidade nesta pesquisa.

No primeiro capítulo, pormenorizo essa estratégia metodológica - a pesquisa-ação-, que é de tipo participativo, ou seja, a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária (Thiolent, 1986). Dessa interação, resultam os problemas a serem pesquisados e as soluções a serem encaminhadas sob forma de ação

concreta. No entanto, a pesquisa não se limita a uma forma de ação, pois pretende-se aumentar ou transformar o conhecimento de pesquisadores e das pessoas e grupos considerados.

No segundo capítulo, construo o referencial teórico da pesquisa, estabelecendo, com isso, diálogos com obras e autores vinculados às teorias decoloniais, de translinguagem e de letramento crítico. Essas teorias embasam os planejamentos das atividades e suas aplicações aos alunos das disciplinas Inglês III e VII, sendo esta a ação desta pesquisa. Sua pretensão é alcançar transformações ou mudanças no campo social, ou seja, ressignificar expectativas da professora pesquisadora e de seus alunos sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Desse modo, as teorias mencionadas geraram a hipótese ou a diretriz que orienta a pesquisa e as minhas interpretações.

No terceiro capítulo, denominado Ação de Intervenção, trago quatro atividades que planejei, e narro como as planejei e as apliquei. No entanto, começo o capítulo analisando, por meio de argumentações fundamentadas pelas teorias em pauta, o Plano Semestral das disciplinas Inglês III e VII, que também foi utilizado por mim nos planejamentos das atividades.

No quarto capítulo, observo e analiso os dados da pesquisa, que são os áudios gravados nas rodas de conversa realizadas após os alunos terem efetuado as atividades que planejei, meu diário reflexivo sobre as aulas e, ainda, respostas dos alunos a essas atividades. Verifico, com isso, se, com as atividades planejadas por mim e aplicadas aos alunos na etapa Ação de Intervenção, as expectativas da professora pesquisadora e de seus alunos sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa foram ressignificadas. Na análise dos dados da pesquisa, recorro ao procedimento argumentativo denominado particularização (Thiollent, 1986), que, dedutivamente, parte de um caso geral para um particular. Também faço aqui autoanálises, que permitiram avaliar-me enquanto professora e pesquisadora.

No último capítulo desta tese, denominado Reflexão Final, reflito sobre o que aconteceu na pesquisa, avaliando a ação. As seguintes questões guiam essa avaliação: o objetivo de transformação desta pesquisa foi alcançado pela ação? Se sim, o que sucedeu na pesquisa para isso ter acontecido? Se não, o que sucedeu na pesquisa para o objetivo não ter sido alcançado? Infelizmente, os dados desta pesquisa mostram que, quanto a mim, o objetivo de transformação desta pesquisa foi parcialmente alcançado pela ação porque iniciei

a pesquisa sem ter decolonizado o meu conceito de língua como normatividade. Quanto aos alunos, os dados da pesquisa não evidenciam claramente se o objetivo de transformação desta pesquisa foi alcançado pela ação, ou seja, se as atividades planejadas por mim e executadas por eles ressignificaram suas percepções do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa baseadas nos falantes nativos.

Antes de encerrar este capítulo introdutório da tese, ressalto que não foi fácil planejar e aplicar aos alunos atividades que enfrentam e desconstroem políticas e discursos monolíngues, pois a colonialidade está arraigada em meu corpo; e que, em todas as suas partes, fui fazendo e me refazendo enquanto professora e pesquisadora. Ou seja, ao criar o texto desta tese, me transformei.

1 QUESTÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, abordo questões metodológicas gerais relacionadas a esta pesquisa, que, embora incompatível com os pressupostos do experimentalismo (neutralidade e não-interferência do observador, isolamento de variáveis etc.), é uma forma de experimentação em situação real, na qual esta professora pesquisadora interveio conscientemente e os seus participantes, que foram os meus alunos das disciplinas Inglês III e VII, desempenharam papéis ativos. Essa forma de experimentação pretendeu mudar alguns aspectos da situação observada pela ação aplicada. Da observação e da avaliação dessa ação, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, houve um ganho de informação que foi captado e restituído à pesquisa como elemento de conhecimento.

Essa estratégia metodológica é denominada de pesquisa-ação e se insere em uma perspectiva de investigação científica “na qual ‘ciência’ não é sinônimo de ‘positivismo’, ‘funcionalismo’ ou de outros ‘rótulos’” (Thiollent, 1986, p. 22). A seguir, descrevo-a de forma mais detalhada.

1.1 PESQUISA-AÇÃO: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Esta investigação foi desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação, “que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (Thiollent, 1986, p.07). Os participantes da pesquisa foram a professora pesquisadora e seus alunos de inglês do curso de Letras - Português/inglês da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Inhumas, matriculados nas disciplinas Inglês III e VII. Os planos semestrais dessas disciplinas foram elaborados por professores da Universidade Estadual de Goiás, a partir das ementas que compõem o seu Plano Político Pedagógico (PPP).

Antes do início desta pesquisa, eu fazia o planejamento das atividades das duas disciplinas - Inglês III e VII - partindo unicamente desses planos semestrais. Geralmente, eu compartilhava experiências e trocava ideias sobre o planejamento com os outros professores de inglês do curso de Letras desta Universidade. Durante o processo de compartilhamento de experiências, práticas e conhecimentos, refletíamos também sobre

ações de intervenção pedagógica para melhorar os desempenhos dos alunos nas aulas de Inglês.

Porém, foi somente ao empreender esta pesquisa-ação que, de fato, tentei refazer minhas rotas de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Um dos objetivos principais da pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986, p.08), é este: dar ao pesquisador e grupo de participantes da pesquisa “os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob formas de diretrizes de ação transformadora”.

Os alunos da disciplina Inglês III que participaram desta pesquisa eram colegas de turma desde o ano de 2022. Eram vinte e cinco alunos, com idade entre 18 e 25 anos, e a maioria deles trabalhava durante o dia. Pela convivência que tivemos, acho que pertenciam, economicamente, às classes sociais B, C, D e E.⁸ Tinham muita energia e falavam muito, tanto sobre os assuntos das aulas como também sobre suas pautas pessoais. Essas falas permitiram que eu percebesse que eram de diferentes religiões, como catolicismo, evangelismo, espiritismo, religiões de matriz africanas, entre outras. Tinham conhecimentos variados de inglês, além de repertórios linguísticos e culturais diferentes. Nem sempre havia inteligibilidade nas suas interações linguísticas em inglês; pensando em uma classificação com base no *Common European Framework*⁹, na turma de inglês III eu poderia dizer que cinco alunos tinham nível A2, enquanto o restante tinha nível B2; porém, essa classificação se trata de uma impressão minha decorrente da minha convivência com a turma, pois não foram aplicados testes de proficiência linguística. Muitos alunos atuavam como profissionais de apoio escolar,¹⁰ porém nenhum deles como professor de inglês. Eram muito participativos em sala de aula, complementavam ou questionavam as explicações em aulas expositivas que eu

⁸ O IBGE classifica as classes sociais do Brasil com base na renda familiar. As classes são: Classe A, com renda familiar superior a 15 salários mínimos; Classe B, com renda familiar entre 5 e 15 salários mínimos; classe C, com renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos; Classe D, com renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos; Classe E, com renda familiar até 1 salário mínimo.". Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/classe-social.htm>. Consultado em 06 de jan. 2025.

⁹ É um padrão que descreve a proficiência em línguas estrangeiras.

<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>

¹⁰ O profissional de apoio escolar exerce, por exemplo, atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas. Fonte: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012740-camara-aprova-contratacao-de-profissional-de-apoio-escolar-para-alunos-da-educacao-especial/#:~:text=O%20profissional%20de%20apoio%20escolar,em%20institui%C3%A7%C3%A7%C3%95es%20p%C3%A3Blicas%20e%20privadas>. Consultado em 02 set. 2024.

planejava, e contribuíam para o enriquecimento dos temas que estavam sendo abordados, quando eram solicitados e também de maneira espontânea.

Os alunos da disciplina Inglês VII, que também participaram desta pesquisa, estavam no sétimo período do curso de Letras quando iniciei a coleta dos dados. A turma foi formada pelo edital “Minha Vaga”, que oferece vagas no curso de Letras para quem já tem uma graduação. Naquele momento, não houve vestibular para esse curso que, no seu início, tinha trinta alunos. Porém, no sétimo período, na disciplina Inglês VII, eu tinha somente quatro alunos, sendo três mulheres e um homem. Eles tinham entre 28 e 35 anos, portanto eram mais velhos do que os alunos da disciplina Inglês III. Duas alunas da turma se envolviam mais com a disciplina Inglês VII do que os outros dois alunos. Nessa sala, me arrisco a dizer que duas alunas podem ser classificadas com nível A2 quanto à proficiência em inglês e as outras duas pessoas seriam classificadas com nível B2; e pertenciam, economicamente, às classes sociais C e D. Elas perguntavam quando surgiam dúvidas, complementavam e demonstravam ter mais intimidade com a Língua Inglesa. De fato, uma delas teve a oportunidade de fazer um curso de idiomas e a outra ensinava inglês para crianças.

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, que articula o conhecer e o agir (no sentido de ação pedagógica), planejei atividades baseadas em um arcabouço teórico que procurei representar da seguinte forma:

Ilustração 1 Arcabouço teórico



Fonte: Elaborado pela autora.

Desenvolvi as atividades por meio de aulas expositivas dialogadas em uma perspectiva freireana, diferente de aulas expositivas, em que o professor, à frente da sala de aula, apresenta os conteúdos, enquanto os alunos, docilmente, os recebem mecanicamente (Freire, 2005). Dessa forma, procurei promover a participação ativa dos alunos matriculados nas disciplinas Inglês III e VII na busca de solução ao nosso problema de pesquisa. Recursos visuais e tecnológicos, tais como: quadro branco, slides que eram apresentados no *data show*, vídeos do *YouTube*, *sites* de pesquisa na internet, *Padlet* e redes sociais foram utilizados nos desenvolvimentos dessas atividades. Na Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Inhumas, temos acesso à internet com Wi-Fi, com velocidade e estabilidade de sinal regulares nos horários de aulas. Além disso, temos a opção de utilizar o laboratório de informática para os desenvolvimentos de atividades planejadas. Nesse espaço, a velocidade e estabilidade do sinal são boas.

Saliento que, devido ao fato desta pesquisa ter aderido à visão reconstrutiva da pesquisa-ação (Thiollent, 1986), as atividades que planejei e apliquei aos alunos não são vistas como transmissão ou aplicação de informação, mas como elementos de tomada de consciência para todos os envolvidos na pesquisa, que podem gerar ações de reflexão que lhes permitam comprometerem-se com os objetivos de transformação da pesquisa em que estão inseridos e com suas próprias transformações.¹¹

Em razão desta pesquisa-ação ter sido realizada no ambiente educacional, todos os meus alunos das disciplinas Inglês III e VII foram convidados a participar da investigação, cientes que eram livres para aceitar ou não gerar dados que, posteriormente, seriam analisados por mim, com o intuito de verificar se o objetivo de transformação desta pesquisa foi alcançado. Todos os alunos matriculados nas mencionadas disciplinas aceitaram participar da pesquisa, gerando dados por meio das rodas de conversa, do meu diário reflexivo e de suas respostas às questões das atividades. Esses participantes eram, em sua maioria, mulheres que trabalhavam durante o dia, muitas delas mães e casadas. Todos receberam nomes fictícios, seguindo a orientação metodológica da pesquisa-ação, que não os considera como meros informantes.

¹¹ Thiollent (1986) vale-se do pensamento de Paulo Freire para discutir a necessidade de “tomada de consciência” de todos os envolvidos na pesquisa-ação.

Os dados gerados nas rodas de conversa, que aconteceram durante ou após as realizações das atividades planejadas por mim, foram gravados em áudios nos meses de março a junho de 2024, ao longo do semestre. Os encontros semanais aconteceram às terças-feiras com os alunos da disciplina inglês III e às quintas-feiras com os alunos da disciplina inglês VII, de 19h às 22h, seguindo a grade horária da universidade. Além das rodas de conversa, o diário reflexivo sobre as aulas, conforme anteriormente mencionado, também foi gravado em áudio. Nesse diário, não me limitei a observar e descrever aspectos dessas aulas; interessaram-me também as ações dos atores envolvidos na pesquisa - esta professora pesquisadora e seus alunos das disciplinas Inglês III e VII.

Esse processo de coleta de dados aconteceu após eu ter concluído todas as disciplinas optativas e obrigatórias do doutorado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), iniciado em 2021, que incluem tópicos como Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, Metodologia de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada, Semântica e Discurso, e Sintaxe Gerativa. Encontrei algumas dificuldades nesse processo de coleta de dados, especialmente na coleta nas rodas de conversa. Nessas rodas, as falas e os pensamentos fluem muito rápido e, em alguns momentos, eu não consegui aproveitar oportunidades de aprofundar um pouco mais as reflexões sobre o tema da pesquisa. Percebi isso ao transcrever e ler o material gravado.

Devido ao fato da pesquisa-ação começar com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar (Tripp, 2005) - reflexão que, segundo o mesmo autor, também é essencial para o planejamento eficaz, implementação, monitoramento e sobre o que sucedeu na pesquisa - não estabeleci generalizações a partir dos dados, pois os que foram gerados e coletados nas rodas de conversa e no meu relatório de observação demandaram compreensão e análise da “linguagem em situação” (Thiollent, 1986, p. 29). A forma de raciocínio que utilizei para analisar não somente esses dados, mas também os que foram gerados e coletados a partir de algumas produções dos alunos, consistiu em particularizar. Com a particularização, de acordo com Thiollent (1986, p. 101), transita-se “do conhecimento geral aos conhecimentos concretos, sob forma de diretrizes e comprovações argumentadas”.

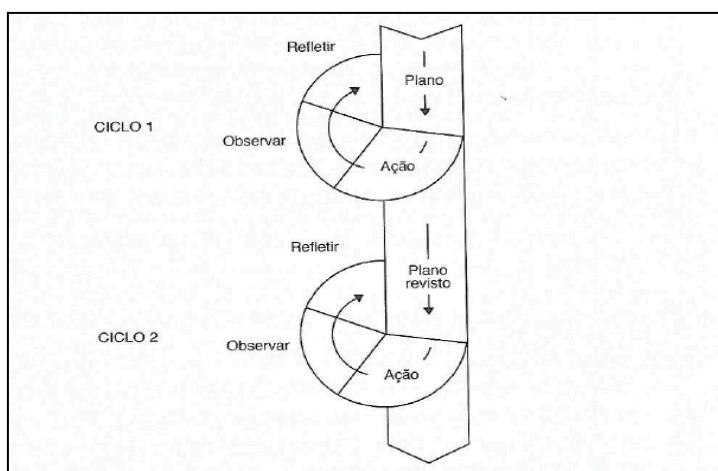
Com isso, os meus saberes de pesquisadora interagiram com os saberes dos alunos implicados na situação-problema. Essa interação de saberes gerou, na ocasião da investigação,

conhecimento aplicado à resolução do problema desta pesquisa, que adquiriu, com isso, uma dimensão crítica e transformadora.

Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação pode ser vista, portanto, como interação entre ação e pesquisa. A ação, nesta investigação, aconteceu, conforme mencionado anteriormente, no ambiente educacional da Universidade Federal de Goiás, Unidade de Inhumas, objetivando, de forma geral, ressignificar algumas percepções da professora pesquisadora e de seus alunos na disciplina Inglês III e VII sobre expectativas de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Quanto à pesquisa, a pesquisa-ação tem como princípio a observação e a análise criteriosa das mudanças, com o intuito de identificar as razões para a ação, ou ainda para realizar outras mudanças, caso seja necessário, com base nos resultados e nas descobertas. Disso decorre que este tipo de pesquisa solicitou análises, observações e intervenções, etapas necessárias à sua realização, a partir da problemática determinada pelos atores da situação-problema (Tripp, 2005; Burns, 2010). Em conformidade com Tripp (2005), esclareço que o termo “problemática” está associado ao desejo dos envolvidos, desta professora pesquisadora e de seus alunos, em questionar, esclarecer, compreender e ainda, de dar significado a uma situação específica.

Em resumo, a pesquisa-ação é um ciclo de autorreflexão realizado de maneira colaborativa, cujo percurso requer planejamento de uma mudança, ação e observação, seguidos por ponderações sobre a observação e as mudanças, replanejamento e, caso sejam necessárias, novas ações e a repetição de todo processo (Burns, 2010). Esses ciclos encontram-se ilustrados na Ilustração 2, a seguir:

Ilustração 2 Ciclos da pesquisa-ação



Fonte: Burns (2010).

Portanto, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria de uma prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito dessa prática quanto da própria investigação. Sobre a natureza participativa da pesquisa-ação e sua importância no contexto educacional, Paiva (2019) explicita que

[a] pesquisa-ação em linguística aplicada é feita por um professor pesquisador ou por um pesquisador em colaboração com um, ou mais professores, visando compreender e melhorar um ambiente educacional. A pesquisa-ação é, por natureza, participativa, pois os pesquisados, em conjunto com o pesquisador, são os produtores diretos do conhecimento (Paiva, 2019, p. 73).

No entanto, nem tudo que é chamado de pesquisa participante se configura como pesquisa-ação. Isso porque pesquisa participante é, em alguns casos,

um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos. Nesse caso, a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado (Thiollent, 1986, p. 15).

Ainda de acordo com Thiollent (1986), uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

A respeito da natureza participativa da pesquisa-ação, Thiollent (1986, p. 15) conclui que “a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo”. Segundo o sociólogo, os pesquisadores desempenham um papel ativo na sistematização e avaliação dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações em função dos problemas. No entanto, a participação desses sujeitos não deve substituir a atividade própria dos demais envolvidos na situação-problema.

Para desenvolver esta pesquisa, segui as etapas da pesquisa-ação descritas por Burns (2010), que se resumem em plano de mudança, ação de intervenção, observação e reflexão. Atentei-me ao fato de que com este tipo de pesquisa “é necessário produzir conhecimentos,

adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate sobre as questões abordadas" (Thiollent, 1986, p. 22).

Inicialmente, no Plano de Mudança identifiquei o problema no qual a professora pesquisadora e seus alunos das disciplinas Inglês III e VII estavam envolvidos e sua hipotética solução. Essa hipótese permitiu que eu organizasse "o raciocínio estabelecendo 'pontes' entre as ideias gerais e as comprovações por meio de observação concreta" (Thiollent, 1986, p. 35). Ainda no Plano de Mudança, decidi, com a concordância dos alunos que participaram da investigação, que a compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese dos materiais qualitativos gerados na investigação seriam a forma de avaliar a ação desta pesquisa. Também ficou decidido que, para avaliar o seu resultado, seria utilizado o diálogo entre os atores envolvidos na situação-problema, em rodas de conversa.

Concluída a etapa denominada Plano de Mudança, passei à etapa denominada Ação de Intervenção (Burns, 2010). Reitero que a ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução do problema de pesquisa. Essa ação, segundo Thiollent (1986), deve estar conectada com o contexto dos participantes da investigação, os seus atores principais. O problema desta pesquisa, conforme mencionado anteriormente, eram algumas expectativas, tanto da professora pesquisadora quanto de seus alunos, sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa baseadas nos falantes nativos de países do Norte global. A ação desta pesquisa foi planejar e aplicar aos alunos participantes desta investigação atividades a partir das teorias decoloniais, que acredito dialogarem com as teorias de translinguagem e letramento crítico, objetivando ressignificar essas expectativas, influenciadas pela colonialidade do poder, cuja base é a ideologia monolíngue. Canagarajah (2013) explica que na ideologia monolíngue a língua é vista como associada a uma comunidade, a um território com uma identidade e cultura particulares. Isso suscita o entendimento de que outros "usuários" são ilegítimos por não conseguirem expressar os valores daquela comunidade e nem seus próprios valores na língua de outrem (Canagarajah, 2013). Esse raciocínio, conforme o linguista, além de idealizar os falantes nativos e inferiorizar os não-nativos, nos leva ao pressuposto de que as línguas são puras e com separações estanques. Ainda de acordo com Canagarajah (2013), na ideologia monolíngue a língua inglesa é vista como um sistema autônomo, cujo enfoque reside na cognição dos falantes e não nos contextos sociais nos quais os sujeitos se engajam. Em termos gerais, ao

planejar e aplicar aos alunos participantes desta pesquisa atividades a partir das três teorias mencionadas, tentei enfrentar a ideologia monolíngue no ensino-aprendizagem da língua inglesa, que foi herdada da colonialidade, permanecendo mesmo após o fim do colonialismo. A ação de intervenção ou a busca de solução para o problema desta pesquisa aconteceu em sala de aula, na maior parte do tempo, e, ainda, fora desse espaço físico, pois algumas atividades demandaram dos alunos tempo e dedicação extraclasse. As aulas em que essas atividades foram realizadas possibilitaram a prática de diversas habilidades, utilizando o formato de exposição dialogada dos conteúdos, em uma perspectiva freireana. Assim sendo, tentei problematizar os alunos em suas relações com o mundo (Freire, 2005). Com isso, a meu ver, eu promoveria a coparticipação desses sujeitos na busca de uma solução ao nosso problema de pesquisa. Durante ou ao final da realização das atividades, os alunos e eu fazíamos rodas de conversa para discuti-las, de modo a favorecer o diálogo e a reflexão. Essa dinâmica permitiu a construção de conhecimentos voltados ao objetivo geral de transformação desta pesquisa. A participação dos alunos nas rodas de conversa foi ativa, pois falavam, mas também foi passiva porque escutavam, esperavam, ficavam atentos e criavam espaços para as falas dos outros (Biesta, 2013). Desse modo, com as rodas de conversa, criei, a meu ver, situações nas quais os alunos puderam se posicionar e dizer o que pensavam sobre as atividades planejadas por mim e realizadas por eles. Gravei em áudio essas rodas de conversa, por meio de um celular, utilizando o gravador de voz nativo do dispositivo, com a permissão dos alunos. Essas gravações, que permitiram uma parte da coleta de dados, foram ouvidas por eles com o intuito de promover autorreflexões. Posteriormente, as transcrevi¹² e analisei usando a forma de raciocínio denominada particularização que, no contexto da pesquisa-ação, é um procedimento argumentativo (Thiollent, 1986). Para o registro de como aconteceram as aulas que planejei no Plano de Intervenção desta pesquisa-ação, fiz um diário reflexivo, gravado em áudio, também por meio de um celular, utilizando o gravador de voz nativo do dispositivo. No diário reflexivo detalhei se, a meu ver, os procedimentos de ensino utilizados nessas aulas proporcionaram aprendizagens decoloniais, translíngues e críticas sobre a língua inglesa. Também detalhei as ações dos alunos e as minhas. Essas gravações foram ouvidas por mim com o intuito de promover autorreflexões e permitiram,

¹² Essas transcrições estão no Apêndice desta tese.

também, a coleta de dados. Num momento posterior, essas gravações também foram transcritas e analisadas por mim recorrendo à particularização.

Na etapa da pesquisa-ação denominada por Burns (2010) de Observação, examinei se, com as atividades planejadas por esta professora pesquisadora na etapa Plano de Mudança e aplicadas aos alunos da disciplina Inglês III e VII na etapa Ação de Intervenção, as expectativas de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa desses atores da pesquisa foram ressignificadas. Para isso, observei e analisei os áudios gerados nas rodas de conversa e no meu diário reflexivo e, também, algumas produções dos alunos recorrendo, conforme mencionei acima, à particularização, que, no contexto da pesquisa-ação, não se deixa “enquadrar nas regras da lógica convencional” (Thiollent, 1986, p. 29); dessa forma, transitei “dos conhecimentos gerais aos conhecimentos concretos, sob forma de diretrizes e comprovações argumentadas” (Thiollent, 1986, p. 101). Os dados coletados “são essencialmente feitos de linguagem, sob formas de simples verbalizações, imprecações, discursos e argumentações mais ou menos elaboradas” (Thiollent, 1986, p. 29). Desse modo, a significação do que ocorreu na situação de comunicação estabelecida por esta investigação passou pela compreensão e a análise da “linguagem em situação” (Thiollent, 1986, p. 29). Da observação e análise dos dados, segundo Thiollent (1986, p.22), “há um ganho de informação a ser captado e restituído [à pesquisa] como elemento de conhecimento”.

Na última etapa da pesquisa-ação, denominada Reflexão por Burns (2010), refleti, juntamente com os alunos envolvidos na situação-problema, sobre o que se sucedeu na pesquisa, avaliando a ação. Isso ocorreu em rodas de conversa. Entretanto, a reflexão não esteve presente somente nesta etapa porque a pesquisa- ação é um processo que começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, monitoramento e implementação (Tripp, 2005).

Foi após as reflexões que fiz sozinha no processo desta pesquisa-ação e, depois, com meu orientador, que tive a certeza de que algumas de minhas escolhas no planejamento das atividades, carregavam características de colonialidade. Essa constatação é o que Thiollent (1986) chama de deliberação, que acontece sempre após uma avaliação da ação. Em algumas situações minha percepção sobre a influência da colonialidade em minha prática docente ocorreu apenas em reuniões com meu orientador. A partir desse momento, comecei uma revisão nas atividades que eu mesma planejava, cuidando para as orientações estarem claras e

objetivas e, ainda, tentando diminuir ou amenizar a influência da colonialidade do poder sobre nosso ensino e aprendizagem de língua inglesa. Com isso, todas as fases desta pesquisa-ação foram novamente repetidas. Nesse processo, portanto, minha aprendizagem foi facilitada pela colaboração do meu orientador. De acordo com Thiollent (1986, p. 66), na pesquisa-ação “as aprendizagens dos participantes são facilitadas pelas contribuições dos pesquisadores e, eventualmente, pela colaboração temporária de especialistas em assuntos técnicos cujo conhecimento for útil ao grupo”. E, de modo geral, “as diversas categorias de pesquisadores e participantes aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos” (Thiollent, 1986, p. 66).

Quanto aos resultados e intervenções da pesquisa-ação, Cohen, Manion e Morrison (2018) sugerem que eles contribuem para o crescimento/desenvolvimento da sociedade onde os indivíduos participantes da pesquisa estão inseridos. Desse modo, segundo os autores, a pesquisa-ação tem um caráter social significativo, que contribui para o enfrentamento das opressões e imposições sociais que causam inúmeros tipos de fragilidades.

Ainda segundo os mesmos autores, ao finalizar todo o processo da pesquisa é interessante a divulgação das informações a que chegamos, tanto para os participantes quanto para outras pessoas interessadas nessa área de estudo. As informações de minha pesquisa serão divulgadas nesta tese, que ficará disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia (RI-UFU). Além disso, poderei divulgar minha pesquisa por meio de discussões, em apresentações orais, rodas de conversas, em conferências, seminários e congressos.

Por fim, durante os ciclos da pesquisa-ação, nos quais a reflexão está sempre presente, não há neutralidade por parte dos pesquisadores e dos atores da situação-problema (Thiollent, 1986); afinal todos estão no mundo e com o mundo, com suas diferenças. A pesquisa-ação requer a compreensão dessas diferenças e respeito a elas para o pesquisador desempenhar, “então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (Barbier, 2007, p. 18).

No próximo capítulo, apresento o referencial teórico desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta pesquisa-ação, a elaboração de um arcabouço teórico robusto ocupou um espaço importante entre as diferentes preocupações desta professora pesquisadora. Isso ocorreu porque para solucionar o problema, identificado por mim e pelos alunos envolvidos na situação, ações correspondentes precisaram ser planejadas a partir de um quadro teórico de natureza educacional, fornecido pela Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) e por outras áreas de conhecimento. O papel da teoria consistiu em gerar a hipótese que orientou a pesquisa, assim como ideias e interpretações.

De acordo com o que foi colocado na introdução desta pesquisa, a minha hipótese foi que atividades elaboradas e aplicadas por mim aos alunos das disciplinas Inglês III e VII, a partir teorias decoloniais, aliadas às teorias da translinguagem e de letramento crítico, ressignificariam algumas expectativas de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, tanto minhas quanto deles, que têm como base os falantes nativos de inglês. Logo, essas expectativas desconsideram e apagam “outros usos e outras práticas que não aquelas percebidas como características dos países centrais que seriam os ‘donos da língua’” (Jordão *et al.*, 2020, p. 41, tradução minha).¹³

2.1. O PENSAR E O FAZER DA DECOLONIALIDADE

A decolonialidade, de acordo com Mignolo e Walsh (2018, p. 4, tradução minha), constrói “caminhos e práxis em direção a outro modo de pensar, sentir, acreditar, fazer e viver”¹⁴ com a intenção de desfazer, desobedecer e se desvincular da colonialidade, ou de uma Matriz Colonial de Poder. Nesse sentido, para os pesquisadores,

a decolonialidade e o pensamento decolonial se materializaram no exato momento em que a Matriz Colonial de Poder estava sendo colocada em prática (do século XVI ao século XVIII) Decolonialmente falando, modernidade/colonialidade estão

¹³ No original: “Other uses and practices other than those perceived as characteristics of the central countries that would be the ‘owners of the language’” (Jordão *et al.*, 2020, p. 41).

¹⁴ No original: “Paths and praxis toward an otherwise of thinking, sensing, believing, doing, and living” (Mignolo, Walsh, 2018, p. 4).

intimamente, intrincadamente, explicitamente e intrinsecamente entrelaçadas” (Mignolo; Walsh, 2018, p.4, tradução minha).¹⁵

Portanto, Mignolo e Walsh (2018) entendem que a decolonialidade nasceu em respostas às promessas da modernidade e às realidades da colonialidade, no sentido em que Quijano (1992) a introduziu - a dominação política direta, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Nesse sentido, para os pesquisadores, as conceituações e ações da decolonialidade são múltiplas, contextuais e relacionais; não sendo apenas o interesse de povos que viveram a diferença colonial, mas de todos que lutam contra a modernidade/colonialidade - que “trabalhou e continua a trabalhar para negar, repudiar, distorcer e negar conhecimentos, subjetividades, sentido do mundo e visões de vida” (Mignolo; Walsh, 2018, p. 4, tradução minha) -,¹⁶ para construir um mundo radicalmente distinto.

Mignolo (2019) considera que os primeiros movimentos da decolonialidade devem ser os da desvinculação, que significa desconectar-se dos domínios da Matriz Colonial de Poder, que gerou e continua gerando todos os tipos de conflito, descontentamento, humilhação, ódio e desumanização e, acima de tudo, reabriu feridas coloniais. Em segundo lugar, ela deve trabalhar pela reexistência. Reexistir, segundo Mignolo (2019), é algo diverso de resistir. A resistência nos faz ficar presos às regras do jogo que outros criaram, especificamente “à narrativa e às promessas de modernidade e da necessária implementação da colonialidade” (Mignolo, 2019, p. 9). Não há um único modelo de reexistência, pois

reexistir depende do lugar do indivíduo nas histórias locais negadas, diminuídas e demonizadas nas narrativas da Modernidade Ocidental. Isso não significa sugerir que a decolonialidade apregoa a delinquência. Ao contrário, ela defende a desobediência tanto civil como epistemológica, que pode ser exercida em diferentes níveis e esferas (Mignolo, 2019, p. 6).

Foi da Modernidade Ocidental, de acordo com Quijano (2005, p. 117), que a ideia de raça “talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, [...] como referência a supostas estruturas biológicas

¹⁵ No original: “Decoloniality and decolonial thought materialized at the very moment in which the CPM was being put in place (from the sixteenth to the eighteenth centuries). Decolonially speaking, modernity/coloniality are intimately, intricately, explicitly, and complicitly entwined” (Mignolo, Walsh, 2018, p. 4).

¹⁶ No original: “Worked and continues to work to negate, disavow, distort and deny knowledges, subjectivities, world senses, and life visions” (Mignolo, Walsh, 2018, p. 4).

diferenciais entre esses grupos". Com o tempo, os colonizadores assumiram a cor dos colonizados como a característica representativa da categoria racial. Na América, a ideia de raça legitimou as relações de dominação impostas pela conquista. Isso significou, historicamente,

uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se [...] no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 178).

Colonialidade do poder, de acordo com Quijano (2005), é um conceito que dá conta desse elemento de dominação social universal¹⁷ que, juntamente com o capitalismo como uma estrutura de controle do trabalho, o Estado e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica e o eurocentrismo como forma de controle da produção de conhecimento, é um dos elementos fundantes do atual padrão de poder.

A ideia de raça, de acordo com Quijano (2005), produziu novas identidades históricas - brancos, indígenas, negros e mestiços -, que foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. "Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se" (Quijano, 2005, p. 119). Desse modo, uma sistemática divisão racial do trabalho foi imposta no interior do capitalismo colonial/moderno, sendo mantida ao longo de todo o período colonial. Essas novas identidades históricas e outras - amarelos e azeitonados (ou oliváceos) -, que foram produzidas no curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da raça dominante - os brancos europeus -, permaneceram basicamente sob relações não-salariais de trabalho.

Essa imposição da dominação colonial começou com a América despojando seus povos de suas próprias e singulares identidades históricas e impondo-lhes novas identidades raciais - coloniais e negativas - que acarretaram a retirada de seus lugares na história da

¹⁷ "É por isso que, para os estudiosos decoloniais, a questão da 'raça' como primeira forma de 'alteridade' moderna e sua ligação com a colonialidade é central para suas reflexões" (Guerrero *et al.*, p. 588, 2022).

produção cultural da humanidade, ocorrendo em paralelo com a formação dos impérios coloniais dos primeiros Estados centrais europeus (Quijano, 2005).

Como manifestação das experiências de colonialismo e de colonialidade do poder, das necessidades e experiências do capitalismo e da eurocentralização de tal padrão de poder, de acordo com Quijano (2002), foi mundialmente imposto e admitido nos séculos seguintes, o eurocentrismo como modo dominante de produção de conhecimento. A partir desse momento, todas as formas de subjetividade, cultura, e em especial de conhecimento ou da produção do conhecimento passam a ser controladas pelo Norte Global, segundo Maldonado-Torres (2016, p.83). Para o autor, trata-se de “uma forma de expressar o convencimento dos europeus acerca de seu pertencimento a um modelo superior de humanidade do qual outros sujeitos e comunidades inferiores não participam”. Essa divisão ontológica moderno-colonial, de acordo com Maldonado-Torres (2016), servia principalmente, embora não unicamente, para estabelecer “a diferença entre o europeu e o não europeu, o que significa que a mesma se fazia mais visível nos territórios colonizados, embora também fosse utilizada e se deixasse notar na diferença entre sujeitos nacionais e grupos de pertencimento das minorias étnicas e religiosas na Europa”.

Um conceito semelhante que expressa a diferença entre o europeu e o de não-europeu é, segundo Menezes de Souza *et. al* (2019), o de uma “linha abissal”, traçada para privilegiar os saberes, línguas e valores dos dominadores e invisibilizar os dominados. O termo “linha abissal” vem dos estudos do sociólogo Boaventura Sousa Santos (2010), que argumenta:

O pensamento ocidental moderno é um pensamento abissal. Este consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, onde as invisíveis constituem o fundamento das visíveis. Os invisíveis constituem o fundamento do visível e se estabelecem por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos ‘deste lado da linha’ e o universo do ‘outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e, de fato, é produzido como inexistente (Santos, 2010, p. 29).

Portanto, para Santos (2010), as linhas abissais que delimitavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial permanecem no pensamento moderno ocidental e constituem as relações políticas e culturais no sistema mundial contemporâneo, que são excludentes. Por conseguinte, o pensamento ocidental moderno, que é um pensamento abissal, se manifesta na colonialidade do poder. Ter consciência de que estamos inseridos nessa colonialidade do poder, pois somos todos conectados pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém

hierarquias interconectadas, é o início para desenvolvermos outros modos de viver, pois o pensamento decolonial não é um método a ser aplicado, mas uma forma de ser e pensar o mundo (Mignolo, 2017). Logo, é “apenas uma opção que, além de se afirmar como tal, esclarece que todas as outras também são opções, e não simplesmente a verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força” (Mignolo, 2017, p. 13).

Rezende *et al.* (2020) sugerem não ser possível enfrentarmos a colonialidade do poder sem o conhecimento da origem das opressões e dos silenciamentos a que somos submetidos pelas ideologias coloniais, que, mesmo após o fim do colonialismo, continuam orientando a produção de conhecimento global e mantendo injustiças sociais, econômicas e cognitivas.

Para o enfrentamento das ideologias coloniais, Maldonado-Torres (2007) defende a adoção de atitudes decoloniais. Segundo o autor, as atitudes decoloniais embasam projetos de resistência, questionando e mudando padrões coloniais em três âmbitos: do ser, do saber e do poder:

[...] se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação e a colonialidade do conhecimento tem a ver com o papel da epistemologia e das tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes do pensamento colonial, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. Mignolo deixa claro isso em suas reflexões sobre o assunto: A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ nos quais as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde o conhecimento é inscrito. E se as línguas não forem coisas que os seres humanos têm, mas algo que eles são, a colonialidade do poder e do conhecimento, portanto, engendram a colonialidade do ser (2003a, pág. 669). A emergência do conceito de ‘colonialidade do ser’ responde, portanto, à necessidade de esclarecer sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não apenas nas mentes dos sujeitos subalternos (Maldonado-Torres, 2007, p. 130, tradução minha).¹⁸

¹⁸ Texto original: “[...] si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. Mignolo lo hace claro en sus reflexiones sobre el tema: La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser”. (2003a, p. 669)

El surgimiento del concepto “colonialidad del ser” responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

Um projeto de resistência decolonial deve, portanto, enfrentar essas três dimensões da colonialidade: poder, saber e ser. Guerrero *et al.* (2022) sugerem alguns princípios que devem embasar um projeto decolonial:

a) um apelo enfático por conhecimentos e saberes que foram invisibilizados pela lógica da modernidade/colonialidade e do neoliberalismo; b) um chamado para localizar e situar o conhecimento em sua corporeidade/afetividade; e c) uma luta para apreciar a heterogeneidade e simultaneidade das visões de mundo como produtivas, ainda que (ou justamente por serem) tensas e conflituosas (Guerrero *et al.*, 2022, p. 586).

Para Guerrero *et al.* (2022), a lógica da modernidade/colonialidade invisibiliza conhecimentos e saberes alternativos ao eurocentrismo e sua ideologia neoliberal, através da imposição de um conhecimento tido como universal, despido de qualquer corporeidade/afetividade. Sobre essa universalização do conhecimento eurocêntrico/moderno/colonial, Menezes de Souza e Hashiguti (2022) explicam que

A universalização ocorre quando a situacionalidade, a corporalidade do produtor do saber são escondidas, e aquilo que ancora o saber no seu local de origem é apagado, deixando esse saber flutuando e impondo a ele uma aparência universal. O universal é entendido como aquilo que não tem sotaque, não é marcado, e que vale para todos sempre, sem prazo de validade. Sua produção se pauta no processo de apagamento da corporalidade desses produtores de saber que valem menos, ela advém de um processo colonial em que um grupo dominante impõe aos grupos colonizados o seu saber como universal e caracteriza os demais saberes como locais. Os saberes locais, nessa lógica, valem menos (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p.157).

A universalização do conhecimento eurocêntrico/moderno/colonial deu origem a uma concepção abstrata de língua. Essa concepção, segundo Menezes de Souza e Hashiguti (2022), nega a situacionalidade do fenômeno linguístico, ou seja, de sua contextualização ou concretização em determinado contexto, com determinada história e usada por e entre determinados interlocutores, “situados sócio-historicamente” (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 156). Para negar a situacionalidade da língua, cria-se a ideia de normatividade, “que resulta de uma ação colonizante por impor um conjunto de elementos e de regras que silencia outras formas, negando sua existência” (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 155). Em se tratando da língua inglesa, a normatividade impõe um inglês universal, abstraído de seu contexto de uso e livre de sua dinamicidade, como se fosse algo fixo e estável.

Em contrapartida, as teorias decoloniais, de acordo com Menezes de Souza e Hashiguti (2022), valorizam conceitos como o de lócus de enunciação,¹⁹ que nos permitem questionar a homogeneização da língua e, consequentemente, desequilibram o *status* do falante nativo e de sua norma, pois

em vez de tomarmos a língua como sistema abstrato, pairando por cima de qualquer situação de enunciação, de comunicação, nós a tomamos a partir de uma visão sobre os usuários da linguagem. Os usuários falam a partir de um determinado lócus de enunciação que significa, para nós, da área de discurso, que o que falamos é sempre atravessado por múltiplos discursos e que o interlocutor da linguagem é igualmente atravessado por diversos discursos e que esses diversos discursos também estão em transformação constante, isto é, entendendo discurso como um fenômeno fluido e não como uma norma (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 159).

Segundo Menezes de Souza e Hashiguti (2022), uma visão sobre os usuários da linguagem, falando a partir de um determinado lócus de enunciação que significa, caracteriza uma visão decolonial da linguagem, a partir do usuário situado, ou seja, da geopolítica e da corpo-política - entendidas como a configuração biográfica de gênero, religião, classe, etnia e língua do conhecimento - que foram ocultadas pela “lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade” (Mignolo, 2017, p. 06). Em outras palavras, o lócus de enunciação tem a ver com o espaço geopolítico em que os sujeitos com seus corpo-políticas enunciam.

Por causa da colonialidade do ser, saber e poder, em quais línguas esses sujeitos com corpo-políticas enunciam? No processo de desenvolvimento histórico do eurocentrismo, as línguas europeias modernas/coloniais e imperiais no Renascimento e no processo inicial da modernidade/colonialidade foram o italiano, o espanhol e o português e, a partir do Iluminismo até hoje, as línguas europeias modernas/coloniais e imperiais que o sustentam são o francês, o alemão e o inglês (Mignolo, 2017). Essa hierarquia linguística inaugurada pelo eurocentrismo “[...] controla o conhecimento não somente pela dominância das próprias línguas, mas também das categorias em que o pensamento é baseado (Mignolo, 2017, p. 12). Entre as línguas europeias modernas/coloniais e imperiais, nenhuma se igualou ao poder do inglês em termos de domínio mundial; isso se deve em grande parte, segundo Moita Lopes (2008), à globalização no século XX:

¹⁹ De acordo com Menezes de Souza e Hashiguti (2022), autores como Mikhail Bakhtin, Homi Bhabha, Ramón Grosfoguel e Aníbal Quijano veem o conceito de lócus de enunciação como essencial para analisar contextos pós-coloniais.

[o domínio do inglês] é explicado pela importância que o Império Britânico teve no século XIX e, no início do século XX, e pela predominância mundial da economia dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial, gerando um tipo de neo-colonialismo ou imperialismo. Esse momento histórico-econômico se estende até o final do século XX e toma novas direções no que se convencionou chamar de globalização, ainda que haja muitas maneiras de entender o significado desse termo (Moita Lopes, 2008, p. 313).

Desse modo, a expansão da língua inglesa se explica em termos de questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Assim, em diversas situações de ensino-aprendizagem da língua inglesa, “não se pode ignorar o peso de sua sócio-história, em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado” (Moita Lopes, 2008, p.317). Por um lado, o autor aponta alguns benefícios da língua inglesa como seu papel fundamental no exercício de muitas profissões e na construção do conhecimento e nas redes de comunicação. Por outro lado, devido ao seu alcance global, a língua inglesa é, para Moita Lopes (2008, p. 318), “uma possibilidade de ter acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir outra globalização com base nos interesses de seus falantes”. Essa outra globalização, que não suprime as diferenças, mas se apropria delas, vem sendo pensada, discutida e colocada em prática por diferentes pensadores decoloniais (Canagarajah, 2002, 2013; Santos, 2010; Mignolo, 2019, por exemplo) e reside na ideia de que

as alternativas para a vida contemporânea não estão nas histórias globais universais que fazem a globalização, mas, ao contrário, estão, de fato, nas narrativas daqueles que são excluídos ou no seu conhecimento local, historicamente marginalizado na tentativa do ideal modernista de universalizar (Moita Lopes, 2008, p.322).

Significa, portanto, que a língua inglesa pode ser um veículo para construir uma globalização anti-hegemônica e decolonial, na qual os falantes podem conceber construções de conhecimento e formações sociais a partir das posições alternativas de suas próprias localidades, que são mais relevantes para as suas vidas comunitárias e falam mais diretamente com os seus interesses; dessa maneira, desvinculam-se de narrativas baseadas em paradigmas ocidentais ou modernistas que eram impostos a todos, como, por exemplo, uma concepção monolíngue de uso da língua, ou a ideia de línguas puras e homogêneas, faladas por um falante nativo idealizado. Em outras palavras, trata-se da possibilidade de pensar no uso e no ensino-aprendizagem da língua inglesa desvinculados da ideologia do colonialismo.

No próximo tópico, detalharei a teoria da translinguagem, que também foi utilizada para subsidiar os planejamentos das atividades que apliquei aos meus alunos das disciplinas Inglês III e Inglês VII.

2.2 TRANSLINGUAGEM: A COMUNICAÇÃO TRANSCENDE PALAVRAS

A orientação translíngue é um convite a repensar práticas e políticas monolíngues, baseadas em noções de pureza linguística e proficiência (Canagarajah, 2013), a partir de dois pressupostos básicos: 1) A comunicação não se conforma à imposição da estabilidade e de limites rígidos, transcendendo, portanto, línguas individuais; 2) A comunicação transcende o texto escrito ou verbal, envolvendo um conjunto multifacetado de recursos semióticos e ecológicos ou contextuais. Desse modo, a orientação translíngue, para Welp e García (2022), dialoga com as teorias decoloniais, por ser construída “em resistência e oposição, bem como em insurgência, afirmação e reexistência (como reumanização), em imaginar e construir um mundo diferente” (Walsh, 2018, p. 88 *apud* Welp; García, 2022, p. 54). Logo, como opção decolonial, a orientação translíngue é um projeto contínuo de afastar os falantes bi/multilíngues “da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade. Todos são conectados pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias interconectadas” (Mignolo, 2017, p. 10).

García e Wei (2014, p. 23) definem translinguagem como um caminho que possibilita “criar um espaço social para o usuário multilíngue, reunindo diferentes dimensões da sua história pessoal, experiência e ambiente, da sua atitude, crenças e ideologias, da sua capacidade cognitiva e física num desempenho coordenado e significativo”.²⁰ Dessa forma, a translinguagem se refere “à construção e ao uso pelos falantes de práticas discursivas originais, complexas e inter-relacionadas que não podem ser facilmente atribuídas a uma ou outra definição tradicional de língua, mas que constituem o repertório linguístico completo dos falantes” (García; Wei; 2014, p. 22, tradução minha).²¹ Assim sendo, a translinguagem

²⁰ Texto original: “Creates a social space for the multilingual user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance” (García; Wei, 2014, p. 23).

²¹ Texto original: “Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers’ construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that make up the speakers’ complete language repertoire” (García; Wei; 2014, p. 22).

valoriza as experiências de vida e conhecimentos dos falantes bi/multilíngues, adotando a perspectiva dos falantes bi/multilíngues, em oposição a uma descrição estritamente baseada nas categorias internas das estruturas lexicais e gramaticais.

Por esse motivo, a translinguagem se diferencia da noção de troca de código (*code switching*) que, segundo García e Wei (2014), refere-se às alternâncias entre as línguas usadas por um(a) falante bi/multilíngue em situações de comunicação como conversas ou trocas de *e-mails*. As alternâncias geralmente ocorrem em pontos específicos, de acordo com regras gramaticais, além de interacionais. Portanto, a troca de código (*code switching*) ainda se baseia na separação das línguas, com rótulos diferentes (portuguesa, italiana, inglesa, chinesa etc.).

Essa separação, para Canagarajah (2013), precisa ser problematizada, pois as línguas estão sempre em contato e se influenciam mutuamente. Em razão disso, “textos e conversas não apresentam um idioma de cada vez; eles são interligados e mediados por diversos códigos, que nem sempre podem ser evidentes para o usuário” (Canagarajah, 2013, p. 15, tradução minha).²² Desse modo, esse usuário da língua pode ser translíngue, sem ter conhecimento disso. Logo, a “rotulagem é um ato ideológico de demarcação de determinados códigos em relação a determinadas identidades e interesses” (Canagarajah, 2013, p. 15).²³

Ampliando a discussão, García (2019 *apud* Welp; García, 2022, p. 51) argumenta que

a divisão, ou separação, das línguas de um indivíduo bilíngue é uma construção social empreendida por potências ocidentais, uma herança histórica e cultural imposta pelas escolas idealizadas pelas classes dominantes, que têm por finalidade consolidar o poder e criar indivíduos governáveis, sujeitos a normas e costumes imperialistas e colonizadores (García, 2019 *apud* Welp; García, 2022, p. 51).

Segundo a autora, em consonância com Canagarajah (2013), a translinguagem nos convida a questionar a noção de língua como efeito da colonialidade do poder, oferecendo uma visão de linguagem que expressa e valoriza a diversidade e o dinamismo dos repertórios e práticas comunicativas dos falantes.

²² Texto original: “Texts and talk don’t feature one language at a time; they are meshed and mediated by diverse codes, which may not always be evident on the surface” (Canagarajah, 2013, p. 15).

²³ Texto original: “Languages are always in contact with and mutually influence each other. From this perspective, the separation of languages with different labels needs to be problematized. Labeling is an ideological act of demarcating certain codes in relation to certain identities and interests” (Canagarajah, 2013, p. 15).

Canagarajah (2013, 2014) explica que a translinguagem lança um novo olhar para as práticas linguísticas, que torna visível a complexidade de trocas linguísticas entre pessoas com diferentes memórias, histórias e entendimentos, que a ideologia do Estado-nação tentou suprimir através da imposição de identidades linguísticas fixas - inglesa, portuguesa, espanhola, negra, entre outras. Segundo o linguista, “a prática translíngue concentra-se na explicação do sucesso comunicativo baseado em estratégias de negociação, tratando como emergente dessas estratégias” (Canagarajah, 2013, p. 65, tradução minha).²⁴ As diferenças entre os falantes são negociadas no momento da comunicação, valendo-se de seus saberes e de seus *conhecimentos procedimentais*, que concentram-se na criatividade desses falantes para “fundir seus repertórios nas interações e textos” (Canagarajah, 2014, p. 771, tradução minha)²⁵ de maneira que alcancem a inteligibilidade e o sucesso comunicativo. Isso não quer dizer, entretanto, que o conhecimento gramatical ou *proposicional* seja desnecessário. Canagarajah (2014) explica que esse conhecimento é redefinido de acordo com uma perspectiva baseada na prática. Assim sendo, o conhecimento *proposicional* é negociado e funciona localmente, naquele contexto específico em que os falantes interagem. Em outras palavras, algumas normas poderão funcionar num contexto particular, mas não em outros. Dessa forma, são as práticas que darão origem aos registros, gramáticas e discursos, que sempre estarão transformando-se e reconstituindo-se (Canagarajah, 2013, 2014). Nesse sentido, o linguista considera que a teoria da translinguagem dá conta, de maneira clara, das complicadas relações entre indivíduo, cultura e ideologia.

As estratégias de negociação, ou mobilização de diversos recursos semióticos de nosso repertório em um determinado contexto, de modo a “produzir um texto que seja retoricamente mais apropriado e eficaz para a situação” (Canagarajah, 2013, p. 16, tradução minha),²⁶ são divididas em quatro macroestratégias: evocação (*envoicing*), recontextualização (*recontextualization*), interacional (*interactional*) e entextualização (*entextualization*). A estratégia de evocação (*envoicing*) refere-se aos modos de codificação de nossa identidade em textos e conversas. Ao utilizarem o inglês, os falantes em zonas de contato²⁷ desejam ser

²⁴ Texto original: “Translingual practice focuses on accounting for communicative success based on negotiation strategies, treating form as emergent from these strategies” (Canagarajah, 2013, p.65).

²⁵ Texto original: “Merge their repertoires in the interactions and texts” (Canagarajah, 2014, p.771).

²⁶ Texto original: “(...) is important is that users negotiate both the diverse semiotic resources in their repertoire and the context to produce a text that is rhetorically most appropriate and effective for the situation” (Canagarajah, 2013, p. 16).

²⁷ Voltarei a esse conceito logo abaixo.

compreendidos com todas as suas particularidades. Ecoando Bakhtin (1986), Canagarajah (2013) salienta que falar é evocar ou povoar os recursos linguísticos com as próprias intenções e histórias. Na estratégia de recontextualização (*recontextualization*), o que se busca é um equilíbrio, que Canagarajah (2013) chama de enquadramento, a partir da tentativa de encontrar um ponto em comum sobre o significado da palavra ou da sentença em questão naquele momento. A estratégia denominada interacional (*interactional*) se baseia em princípios sociais de construção colaborativa de significados. Em alguns casos, essa estratégia pode funcionar tanto no sentido de complementar quanto de resistir ao que o outro está dizendo ou escrevendo. Por fim, a estratégia chamada entextualização (*entextualization*) está relacionada “aos aspectos espaço-temporais de produção do texto/fala”, segundo Canagarajah (2013, p. 81, tradução minha).²⁸ Para o autor, as escolhas para entextualização dependem das intenções de quem fala ou escreve.

Canagarajah (2013) explica que cada uma dessas estratégias corresponde a um aspecto central da interação discursiva - respectivamente, pessoal, social, textual e contextual - sendo utilizadas com frequência em práticas translíngues; apesar de existirem há muito tempo, eram desencorajadas ou não reconhecidas como válidas. Esclarece ainda que os discursos sobre globalização trabalham para suprimir as práticas translíngues, pois favorecem práticas e políticas monolíngues e reproduzem estruturas sociais hierarquizadas.

Para García e Wei (2014, p. 37, tradução minha), a translinguagem faz “parte de um ato moral e político que vincula a produção de sentidos alternativos à ação social transformadora”.²⁹ Citando Pratt (1991), os autores concebem translinguagem como algo que ocorre em *zonas de contato*, concebidas como

espaços sociais onde as culturas se encontram, colidem e lutam umas com as outras, muitas vezes em contextos de relações de poder altamente assimétricas, como colonialismo, escravidão ou suas consequências à medida que são vividas em muitas partes do mundo hoje (García; Wei, 2014, p. 34, tradução minha).³⁰

²⁸ Texto original: “To the spatio-temporal aspects of text/speech production” (Canagarajah, 2013, p. 81).

²⁹ Texto original: “Translanguaging for us, however, is part of a moral and political act that links the production of alternative meanings to transformative social action” (García; Wei, 2014, p. 37).

³⁰ Texto original: “Pratt defines contact zones as “social spaces where cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of the translingual orientation will motivate groups to rethink other constructs such as sole language ownership, language purity, and proficiency. Power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today” (García; Wei, 2014, p. 34).

Essas zonas de contato não se limitam apenas a espaços físicos fronteiriços, podendo ser entendidas, inclusive, como ambientes ou relações sociais entre falantes de diferentes idiomas. Por exemplo, a chegada de imigrantes e refugiados ao nosso país e nas cidades de fronteiras constitui uma oportunidade para contatos sociais, profissionais e pessoais, em que podemos aprender com o outro, ou oprimir sua cultura e língua. Como algo que ocorre em zonas de contato, a translinguagem é um “deslocar-se entre diferentes estruturas e sistemas linguísticos, incluindo diferentes modalidades, e ir também além deles” (García; Wei, 2014, p. 30, tradução minha).³¹ Nesse deslocamento, a translinguagem gera “trans-sistemas de semiose” e “trans-espaços” onde novas práticas de linguagem, práticas multimodais de significação, subjetividades e as estruturas sociais são geradas dinamicamente (García; Wei, 2014, p. 43, tradução minha).³²

Valorizar esses trans-espaços, com suas práticas multimodais de significação, pode ser considerada, a meu ver, uma atitude decolonial no ensino-aprendizagem da língua inglesa, que resiste, questiona e busca mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder. Isso porque, nessa perspectiva, conforme anteriormente mencionado, o sucesso comunicativo não é uma questão de conhecimento gramatical, ou de conhecimento *proposicional*, mas de prática ou de conhecimento *procedimental* (Canagarajah, 2014). Isso significa que o sucesso comunicativo ocorre pela habilidade do falante bi/multilíngue em negociar a “diversidade de gramáticas em cada interação específica” (Canagarajah, 2014, p.769, tradução minha),³³ e não pela sua proficiência gramatical (Canagarajah, 2014).

Há, portanto, na visão translíngue, o afastamento e a quebra da hegemonia da norma colonial, representada pelo inglês do chamado falante nativo, porque as interações globais do século XXI, além de complexas, estão se tornando altamente imprevisíveis, pois nelas participam falantes de “diversas origens, com diferentes idiomas, valores e proficiências” (Canagarajah, 2014, p. 770, tradução minha).³⁴ Desse modo, não há como prever qual variedade do inglês um determinado interlocutor usará em uma determinada situação, assim

³¹ Texto original: “Moving between different linguistic structures and systems, including different modalities, and going beyond them.” (García; Wei, 2014, p. 30).

³² Texto original: “Translanguaging works by generating trans-systems of semiosis, and creating trans-spaces where new language practices, meaning-making multimodal practices, subjectivities and social structures are dynamically generated in response to the complex interactions of the 21st century” (García; Wei, 2014, p. 43).

³³ Texto original: “The diversity of grammars in each specific interaction” (Canagarajah, 2014, p. 769).

³⁴ Texto original: “Diverse backgrounds, with different languages, values, and proficiencies” (Canagarajah, 2014, p. 770).

como não é possível associar diferentes países e falantes a uma variedade específica desse idioma (Canagarajah, 2014). Essa associação enganosa e a noção de que existem idiomas pré-construídos ou variedades do inglês são construções dos estados-nação e “de seus respectivos processos de nacionalização” (Quijano, 2005, p. 131).

Portanto, a visão translíngue desafia as correlações entre língua, nação e identidade, atravessadas pela colonialidade do poder e pelo eurocentrismo, legitimando a diversidade na experiência histórico-cultural “como riqueza desejável e necessária de toda existência social coletiva” (Quijano, 1992b, p.72). Desse modo, de acordo com García e Wei (2014), no espaço translíngue - *trans-espacço* - as diferentes identidades, valores e práticas se combinam para gerar novas identidades, valores e práticas. Abandona-se, então, o paradigma eurocêntrico de conhecimento - a colonialidade do saber -, com sua pretensão de universalidade, ao reconhecer “as especificidades de diferentes experiências históricas e de suas implicações para o conhecimento e para a ação”(Quijano, 1992b, p.78).

Logo, a translinguagem compreende a capacidade que os sujeitos bi/multilíngues têm de não somente construírem sentidos a partir de múltiplos recursos semióticos (línguas, variedades, dialetos, gestos, expressões faciais e corporais etc.), mas de transformarem suas próprias vidas, usando suas criatividades para representar suas vozes e interesses (García; Wei, 2014). Desse modo, os sujeitos utilizam diferentes recursos semióticos para agirem socialmente e para se posicionarem, mesmo quando esses recursos são, comumente, relacionados a línguas nacionais (García;Wei, 2014). Neste cenário, a língua é um conjunto de recursos móveis, moldados e aprimorados para a interação dos usuários da linguagem (Canagarajah, 2013). Disso decorre que a visão translíngue busca desafiar a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), que se manifesta na desumanização dos povos subalternizados, privados de sua racionalidade, intelectualidade e capacidade.

2.3 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE LETRAMENTO CRÍTICO

As complexas interações do século XXI, de que a translinguagem procura dar conta, também interessam à teoria de letramento crítico, cuja ênfase é a relação entre linguagem, escrita e poder. Essa teoria defende a ideia de que o significado e os usos das práticas de letramento estão alinhados com contextos sociais e culturais específicos (Street, 1985,

1993). Esse modelo de letramento foi denominado por Street (1985, 1993) de “ideológico” e se contrapõe ao modelo de letramento “autônomo”, assim nomeado pelo pesquisador porque “ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico” (Street, 1985, p. 154). Por isso. Street (1985) o considera reducionista, pois ignora as dimensões social e cultural das práticas de leitura e escrita.

Segundo Pennycook (2001, p. 77), “muitos trabalhos sobre letramento crítico mostraram como as questões significativas para o letramento não estão ligadas à maneira do cérebro de lidar com o texto, mas a como o letramento está relacionado ao seu contexto”. Esses trabalhos sugerem que as práticas de letramento são dinâmicas e fluidas, realizadas por diferentes pessoas, em diferentes contextos sociais - salas de aula, comunidades, locais de trabalho, locais de culto, ambientes familiares, e assim por diante.

Na visão de Menezes de Souza (2011), o letramento crítico consiste em

ir além do senso comum [que aceita o que existe tal como existe], fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente (Menezes de Souza, 2011, p. 293).

Dito de outro modo, para o pesquisador, o letramento crítico deve preocupar-se em levar o aluno a “ler se lendo” (Menezes de Souza, 2011, p. 296), ou seja, pensando: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? Segundo o autor, o letramento crítico, nessa perspectiva, reconhece o dissenso, levando o aluno a perceber a diversidade que o constitui e a diversidade dos outros. Portanto, nessa perspectiva de letramento crítico, segundo Tagata (2019, p. 105), “é preciso levar o aluno a refletir sobre suas próprias crenças, valores, convicções e maneiras de ler o mundo, e perceber que, longe de serem ‘naturais’, esses valores e crenças se originam na comunidade onde vivemos, nas famílias e nos grupos sociais por onde circulamos”.

De modo semelhante, Luke e Freebody (1997) asseveram que o letramento crítico propõe novas maneiras de compreender o “nós” e “os outros”, sugerindo uma reflexão a respeito das culturas coloniais e dos valores canônicos difundidos pela educação humanista. Os autores enfatizam que essa perspectiva de letramento considera não haver textos neutros, pois toda linguagem refrata o mundo. Assim, entendem que as práticas de letramento são o percurso de uma ação social.

Segundo Janks (2018, p. 26), no mundo em que vivemos “uma educação em letramento crítico e, de fato, com criticidade”³⁵ continua sendo importante. Isso porque, segundo a autora, o letramento crítico pode nos auxiliar a gerenciar a política de nossas vidas diárias, através de uma análise crítica sobre as relações de poder que caracterizam todas as sociedades – inclusive aquelas em que essas relações parecem horizontais – e que influenciam como construímos e interpretamos textos.

Sobre a produção e interpretação de textos, Menezes de Souza (2011) enfatiza que não é suficiente entender o letramento crítico como um processo de revelar ou desvelar os sentidos dos textos, como se suas origens fossem exclusivamente dos contextos dos autores. Para Menezes de Souza (2011), o processo é mais amplo e complexo, pois tanto os autores quanto os leitores estão no mundo e com o mundo, ambos são sujeitos sociais. Desse modo, o “[...] o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está *no mundo*; ele precisa também entender como o texto *e a leitura do texto* estão *com o mundo* nos termos de Freire” (Menezes de Souza, 2011, p. 293, grifos do autor). Nessa perspectiva, a construção de sentidos dos textos não pode ser pensada descontextualizadamente, mas como um ato sócio-histórico e coletivo. Por isso, leitores oriundos de diferentes comunidades podem atribuir sentidos diversos a um mesmo texto, dependendo da situação e do contexto de cada comunidade.

Andreotti (2014, p. 34, tradução minha) entende o letramento crítico “como um conjunto de práticas educacionais que enfatizam as relações entre linguagem, conhecimento, poder e subjetividades”.³⁶ Para a autora, esse conjunto de práticas educacionais responde “à crescente complexidade, incerteza, diversidade e desigualdade nas sociedades contemporâneas” (Andreotti, 2014, p. 40, tradução minha).³⁷

Portanto, a dimensão crítica do letramento

³⁵ “Talvez o que quero dizer com criticidade – a capacidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais” (Janks, 2018, p. 26).

³⁶ No original: “An educational practice that emphasizes the connections between language, knowledge, power and subjectivities” (Andreotti, 2014, p. 34).

³⁷ No original: “To increasing complexity, uncertainty, diversity and inequality in contemporary societies” (Andreotti, 2014, p. 40).

envolve a consciência de que todas as práticas sociais, e, portanto, todos os letramentos, são socialmente construídas e “seletivas”: elas incluem algumas representações e classificações - valores, propósitos, regras, padrões, perspectivas - e excluem outras. Para participar efetiva e produtivamente de qualquer prática letrada, as pessoas precisam ser nela socializadas. Mas se os indivíduos são socializados em um letramento sem perceberem que ele é socialmente construído e seletivo, e que também pode-se atuar sobre ele e transformá-lo, eles não podem desempenhar um papel ativo em mudá-lo. A dimensão crítica do letramento é o fundamento para garantir que os indivíduos não sejam apenas capazes de participar de um determinado letramento e nele produzir sentidos, mas também que, de várias formas, eles são capazes de transformá-lo e ativamente produzi-lo (Green; Lankshear; Snyder, 2000, p. 31 *apud* Tagata, 2017, p. 387-388, tradução do autor).

Pennycook (2006) acrescenta que a dimensão crítica do letramento sugere a necessidade de problematizar as questões sociais mais pertinentes ao indivíduo, em específico as relações entre discurso e poder, devido à natureza política da linguagem. Sugere ainda “que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias” (Monte Mór, 2015, p.9).

Segundo Tagata (2019), o ensino-aprendizagem de língua inglesa, “em uma perspectiva de letramento crítico, pode ajudar a promover relações baseadas na justiça social e no respeito às diversidades cultural, linguística e epistemológica do mundo, sobretudo em tempos de contatos interculturais intensos” (Tagata, 2019, p.84). Assim sendo, o ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma perspectiva de letramento crítico não elimina o diferente e o plural - pelo contrário, ele os reconhece e valoriza - porque o mundo é caracterizado por pluralidade e diferença. De forma semelhante, as teorias decoloniais valorizam a pluralidade de saberes e experiências dos povos colonizados, assim como a translinguagem evidencia o caráter dinâmico e plurilíngue da comunicação.

Encerro aqui este referencial teórico, com o qual procurei estabelecer um diálogo entre as teorias da decolonialidade, da translinguagem e do letramento crítico. A meu ver, as três teorias buscam questionar os efeitos da colonialidade do poder, que prega a universalidade de um único conhecimento (aquele do colonizador), refletindo e reproduzindo desigualdades sociais, políticas e econômicas, com base em hierarquias linguísticas e raciais. Por isso, minha pesquisa consistiu em planejar e aplicar atividades de modo a promover uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de inglês, valorizando as práticas translíngues que os alunos trazem para a sala de aula e potencializando, consequentemente, a realização de ações pedagógicas de bases críticas. Acredito que, através da realização de atividades baseadas nessas três teorias, tanto esta professora pesquisadora quanto seus alunos

das disciplinas Inglês III e VII, foram convidados a questionar a norma hegemônica de falantes nativos de países do Norte global, problematizando tanto as noções de homogeneidade e normatividade da língua quanto o *status* desses falantes.

A seguir, trago o capítulo denominado Ação de Intervenção, no qual descrevo como planejei e executei a ação interventiva desta pesquisa.

3 AÇÃO DE INTERVENÇÃO

Abordo, neste capítulo, a ação de intervenção desta pesquisa.³⁸ Para corresponder ao conjunto dos seus objetivos, a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise e avaliação. A ação, segundo Thiollent (1986), corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema. A ação desta pesquisa consistiu em planejar e aplicar atividades a partir das teorias decoloniais, que, a meu ver, dialogam com as teorias de translinguagem e letramento crítico. O que precisava ser transformado eram algumas percepções e expectativas de ensino-aprendizagem da língua inglesa, que têm como base os falantes nativos de inglês de países hegemônicos do Norte global, tanto da professora pesquisadora quanto dos seus alunos das disciplinas Inglês III e VII. Portanto, essas percepções e expectativas de ensino-aprendizagem têm o inglês como uma língua homogênea, representada pela norma desses falantes nativos e com um número específico e legitimado de variações, como o inglês americano ou o britânico. Entretanto, em tempos atuais de globalização, Canagarajah (2014 *apud* Tagata, 2017) sugere que

nossas interações em inglês com falantes de outros países e línguas são absolutamente imprevisíveis, pois a diversidade de padrões é muito superior às variações supostamente conhecidas. Atualmente, os falantes adaptam a língua inglesa aos interesses, valores e níveis de proficiência em cada interação (Canagarajah, 2014 *apud* Tagata, 2017, p. 399).

As atividades foram planejadas e aplicadas por mim aos meus alunos das disciplinas Inglês III e VII, a partir das três teorias mencionadas. Desse modo, conforme já mencionei, a preocupação em construir um arcabouço teórico ocupou um espaço importante na agenda desta professora pesquisadora. Também considerei, ao planejar essas atividades, os Planos Semestrais das disciplinas Inglês III e VII e as experiências dos alunos com tecnologias digitais. Por isso, trago, a seguir, a observação e análise desses Planos Semestrais utilizando o aprendizado que obtive ao elaborar o referencial teórico. Finalmente, trago quatro

³⁸ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia. O número do protocolo de aprovação é 77077023.0.0000.5152

atividades elaboradas por mim, seguidas de explicações de como as planejei e as apliquei aos meus alunos das disciplinas Inglês III e VII.

3.1 REFLEXÕES SOBRE OS PLANOS SEMESTRAIS DAS DISCIPLINAS INGLÊS III E VII

Os aprendizados que obtive ao ler obras e autores que abordam as teorias decoloniais, da translinguagem e de letramento crítico, para construir o referencial teórico da pesquisa, proporcionaram-me uma reflexão³⁹ sobre os Planos Semestrais das disciplinas Inglês III e VII, que também orientou os planejamentos das atividades que fiz no Plano de Mudança⁴⁰ e que os meus alunos realizaram no Plano de Ação desta pesquisa. Esses Planos Semestrais partiram das ementas que foram elaboradas por um grupo de professores de Língua Inglesa do curso de Letras - Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás, unidade de Inhumas, no momento da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Vale mencionar que esta professora pesquisadora não fez parte desse grupo.

As ementas de Inglês III e VII, respectivamente, são:

Temas crítico-vivenciais relacionados ao contexto discente problematizados em Língua Inglesa. Contextos socioculturais e as variedades da Língua Inglesa. Multimodalidade e construção de sentidos. Aspectos linguísticos para ampliação de repertórios socioculturais: compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita. Projeto de Prática Complementar. (Goiás, 2021, sem paginação).

Situações prático-discursivas da língua inglesa para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas em nível intermediário. Introdução ao ensino de língua inglesa na perspectiva de letramentos. (Goiás, 2015, sem paginação).

No momento em que os dados desta pesquisa foram gerados, as ementas eram diferentes para as duas turmas porque duas matrizes estavam em vigor no curso de Letras - Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás, unidade de Inhumas, a de 2015 para o inglês VII e a de 2021 para o inglês III. Na atualidade, está vigente apenas a matriz de 2021, sendo que o texto dessa ementa se aplica a todas as disciplinas de inglês de todos os períodos do curso de Letras/Português/Inglês dessa Universidade.

³⁹ Na pesquisa-ação a reflexão está presente em todas as suas etapas (Tripp, 2005).

⁴⁰ Esses Planos Semestrais, na sua íntegra, estão no Anexo desta tese.

Somente os conteúdos programáticos dos Planos Semestrais das duas disciplinas - Inglês III (ementa de 2021) e VII (ementa de 2015) - foram elaborados por mim com as participações dos alunos. Isso foi feito de maneira oral no momento da apresentação da minha proposta em sala de aula e, depois, por escrito, quando essa proposta foi afixada no mural da sala de aula. Minha proposta apresentava os elementos gramaticais que comporiam os conteúdos programáticos das duas disciplinas em uma progressão linear. Portanto, minha expectativa era que havia momentos determinados e pré-estabelecidos para o estudo dos elementos gramaticais serem abordados, independentemente dos contextos em que ocorriam as práticas linguísticas. Com isso, eu visava o ensino de uma “língua padrão”, como a utilizada por falantes americanos e britânicos, de forma que os alunos pudessem alcançar um “nível de proficiência” determinado. Logo, eu desconsiderava os contextos socioculturais de uso e as variedades da Língua Inglesa, o que dificulta o enfrentamento da colonialidade do poder que influenciava, no início desta pesquisa, as minhas expectativas de ensino-aprendizagem e as de meus alunos das disciplinas Inglês III e VII, como destacarei no capítulo seguinte.

O espaço do mural foi usado para que todos - alunos e professora pesquisadora - visualizassem as sugestões uns dos outros. Estabeleci um momento para a revisão dos conteúdos programáticos sugeridos porque os alunos sempre achavam necessário estudar novamente alguns conteúdos gramaticais como, por exemplo, tempos verbais, conjunções e formação de frases. Para os conteúdos programáticos, os alunos da disciplina Inglês III escolheram os seguintes temas crítico-vivenciais relacionados aos seus contextos: *“racism and songs in English - reflections about how to teach English with songs”*. Os alunos da disciplina Inglês VII escolheram os seguintes temas: *“critical thinking (cartoons, comic strip, storytelling)”, “violence at school” e “teaching English to adults”*, que também constituíram os conteúdos programáticos, juntamente com conteúdos gramaticais.

A partir dos conteúdos programáticos das disciplinas Inglês III e VII tentei planejar atividades envolvendo oralidade, escuta, escrita e leitura, a partir das teorias decoloniais, utilizando recursos tecnológicos e visuais, tais como: vídeos, aplicativos de músicas, jogos (*online* e físicos) e conteúdos em nuvem para os acessos de textos. Esses recursos tecnológicos e visuais aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), possibilitando o contato com diferentes usos da língua inglesa

no mundo contemporâneo. Almejei, com isso, ressignificar algumas expectativas de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, tanto minhas quanto dos meus alunos das disciplinas Inglês III e VII, que realizaram as atividades.

Quanto às outras partes dos dois Planos Semestrais, a saber objetivos gerais e específicos, metodologia e avaliação, elas vieram preenchidas pela coordenação do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, campus Inhumas, sendo-me possível somente alterar, discretamente, as partes da metodologia e avaliação.

No que se refere às ementas apresentadas, percebo que a de 2021 prioriza o foco da função social do inglês e que as relações entre língua, território e cultura, presentes na ementa de 2015, foram revistas. Não há nenhuma referência a uma forma “padrão” da língua, como a utilizada por falantes estadunidenses e britânicos, o que desvincula o inglês da ideia de pertencimento a territórios ou a culturas particulares, reconhecendo, portanto, os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Assim, a ementa de 2021 concebe a língua como construção social, pois é na/pela linguagem que os indivíduos se constituem enquanto sujeitos sociais. A ementa de 2015 propõe o ensino de inglês na perspectiva de letramentos, por meio de situações prático-discursivas da língua para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas em nível intermediário. Portanto, o foco são as habilidades linguísticas e comunicativas, não as práticas sociais de usos da língua inglesa, como preveem os estudos de letramentos. Além disso, a ementa de 2015 legitima a divisão em níveis de proficiência ao se basear no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas⁴¹ para nivelar o aprendizado das habilidades linguísticas e comunicativas ao longo e ao final da disciplina Inglês VII. Ao predeterminar o desenvolvimento dessas habilidades linguísticas e comunicativas ao nível intermediário, no meu entendimento, a ementa de 2015 adota uma postura limitadora, pretendendo igualar as capacidades dos diferentes alunos. Portanto, a ementa em questão ignora o ensino personalizado, pois não respeita as diversidades culturais e linguísticas desses sujeitos.

⁴¹ Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR na sigla em inglês) é um padrão europeu utilizado para descrever os resultados da aprendizagem de uma língua estrangeira em toda a Europa e, cada vez mais, outros países do mundo. Foi elaborado pelo Conselho da Europa como parte principal do projeto "Aprendizagem das Línguas para a Cidadania Europeia", entre 1989 e 1996. Em novembro de 2001, uma resolução do Conselho da União Europeia recomendou a utilização do QECR para o estabelecimento de um sistema de validação das habilidades linguísticas. Os seis níveis de referência (A1, A2, B1, B2, C1, C2) do QECR são amplamente aceitos como o padrão europeu para a classificação da proficiência linguística de um indivíduo. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro_Europeu_Comum_de_Ref%C3%A9r%C3%ADa_para_as_Ling%C3%BAas. Consultado em: 03 fev. 2023.

Em razão de todos os objetivos dos Planos Semestrais estarem conectados às ementas, o objetivo geral da disciplina Inglês VII é “desenvolver habilidades para que o aluno se comunique de maneira mediana, tanto na produção oral quanto na escrita, relacionando as teorias da linguagem com os estudos práticos com o foco na pronúncia, escrita, leitura, cultura e aquisição de língua estrangeira” (Goiás, 2015, sem paginação)⁴². Quanto ao objetivo geral da disciplina Inglês III, trata-se de “expandir os repertórios linguísticos dos estudantes, construindo habilidades crítico-reflexivas e comunicativas pautados nas temáticas presentes no contexto dos alunos”(Goiás, 2021, sem paginação). Entendo que esses objetivos gerais são expectativas de aprendizagem para serem alcançadas em um semestre. Por estarem ligados às ementas das disciplinas, as características que destaquei nas ementas se repetem também nos dois objetivos gerais. No objetivo geral da disciplina Inglês VII, a capacidade de comunicação é estimada como mediana, atendendo a divisão em níveis de proficiência da ementa de 2015. Nesse objetivo, a língua inglesa é denominada de língua estrangeira.⁴³ No objetivo geral da disciplina Inglês III, os aspectos crítico-reflexivos e comunicativos são delineados como prioritários para aprimorar os repertórios linguísticos dos alunos, também em consonância com a ementa de 2021.

Em se tratando dos objetivos específicos, diretamente ligados aos objetivos gerais, foram elaborados dois para a disciplina Inglês VII:

Aprimorar a capacidade dos alunos de se expressar por meio do diálogo, desenvolvendo sua compreensão e expressão na língua estudada e aperfeiçoar o trabalho com pequenos textos para desenvolver a habilidade de leitura e compreensão em língua estrangeira (Goiás, 2015, sem paginação).

Os objetivos específicos da disciplina Inglês III, diretamente ligados ao seu objetivo geral, são:

⁴² Esse objetivo geral da disciplina Inglês VII, consta no seu Plano Semestral, que foi elaborado por um grupo de professores da Universidade Estadual de Goiás (UEG), do qual esta professora pesquisadora não fez parte. Comunicar-se de maneira mediana, de acordo com o Planejamento Semestral da disciplina Inglês VII, baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, significa entender os pontos principais sobre os assuntos do dia a dia como trabalho, escola e lazer; lidar com situações cotidianas nos países onde a língua inglesa é falada (viagens de turismo); produzir textos simples sobre áreas familiares e de interesse; descrever experiências, eventos, sonhos, desejos e ambições e opinar sobre planos e discussões.

⁴³ Para Jenkins, Cogo & Dewey (2011 *apud* Jordão, 2014, p. 19), a perspectiva do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) atribui aos não-nativos uma posição de inferioridade, pois “os falantes não-nativos (os estrangeiros) teriam como objetivo de seu aprendizado aproximar-se ao máximo dos usuários nativos da língua”.

Compreender e produzir textos orais e escritos e multimidiáticos de gêneros textuais e discursivos das esferas cotidiana e do trabalho; participar de situações de uso da língua inglesa em práticas sociais relevantes ao contexto local e construir um projeto de estudos de caso, pensando o ensino do inglês em situações de sala de aula reais (Goiás, 2021, sem paginação) .

Os objetivos específicos indicam o caminho a ser percorrido para o objetivo geral ser alcançado, sendo “expandir os repertórios linguísticos dos estudantes construindo habilidades crítico-reflexivas e comunicativas pautados nas temáticas presentes no contexto dos alunos”(Goiás, 2021, sem paginação). Logo, esses objetivos específicos, juntamente com o objetivo geral, deslocam a língua inglesa de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística. Textos multimidiáticos, mencionados no primeiro objetivo específico da disciplina Inglês III, são textos mediados pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), que articulam as linguagens verbal, imagética e sonora. Esses textos compõem grande parte das mediações sociais contemporâneas, por meio de diferentes suportes tecnológicos, como a TV digital, a internet e os telefones celulares. Por isso, nos planejamentos das atividades considerei também os gostos dos meus alunos pelas tecnologias.

Os dois objetivos da disciplina Inglês III, o objetivo geral e o objetivo específico, no meu entendimento, requerem dos professores “uma mudança pedagógica radical: de um foco no conhecimento para um foco nas práticas sociais concretas; e de um foco na cognição para um foco no contexto social” (Canagarajah, 2014 *apud* Tagata, 2017, p. 399, tradução do autor). Tal mudança solicita que o professor de língua inglesa fique mais “atento a como seus alunos aprendem do que com o que eles aprendem” (Canagarajah, 2014 *apud* Tagata, 2017, p. 399, tradução do autor). Somente dessa forma, para Canagarajah (2014 *apud* Tagata, 2017, p. 399, tradução do autor), esse professor “poderá prepará-los para a imprevisibilidade das situações de comunicação mediada pela língua inglesa e para a incerteza da vida em tempos de trocas interculturais, saberes complexos e múltiplas possibilidades de identificação”.

Por outro lado, os objetivos gerais e específicos da disciplina Inglês VII , não rompem com as imposições de divisão do conhecimento da língua inglesa em níveis de proficiência sendo, portanto, fortemente influenciados pela colonialidade do poder.

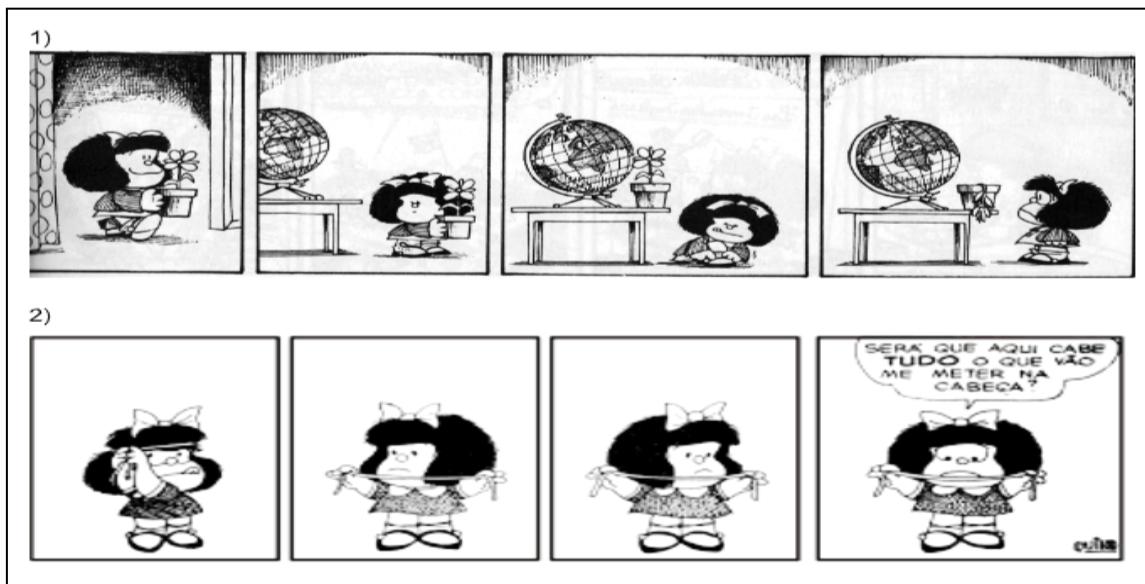
Na próxima subseção desta tese discorro sobre como planejei as atividades baseadas nas teorias decoloniais, considerando algumas orientações dos Planos Semestrais das disciplinas Inglês III e VII.

3.2 SOBRE COMO PLANEJEI AS ATIVIDADES

Reitero que procurei planejar atividades de modo a promover uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de inglês, valorizando as práticas translíngues (Canagarajah, 2013) que os alunos trazem para a sala de aula e potencializando, consequentemente, a realização de ações pedagógicas de bases críticas (Menezes de Souza, 2011; Tagata, 2017, 2019). Dito de outra forma, essas atividades deveriam ir além de uma norma de falantes nativos de países hegemônicos, problematizando tanto as noções de padronização da língua quanto desses falantes.

As primeiras atividades que planejei consideraram as dificuldades que os meus alunos das disciplinas Inglês III e VII diziam ter para se comunicarem oralmente e por escrito sem o uso de tradutores e dicionários, expressas em depoimentos como: “Ah, eu não sei falar inglês [como o falante estadunidense e/ou britânico]”, “Meu inglês é péssimo, professora [se comparado com o inglês do falante estadunidense e/ou britânico]”, “Eu não conheço muitas palavras em inglês” [tanto quanto o falante estadunidense e/ou britânico], “Não sei escrever sem o uso de um tradutor” [diferentemente do falante estadunidense e/ou britânico]. Nessas atividades, propus que os alunos usassem a língua inglesa para se comunicarem associando-a a outros recursos semióticos e ecológicos ou contextuais, pois, de acordo com García e Wei (2014), essa é uma maneira de construir sentidos com mais criatividade - uma das características da translinguagem. Ao recorrerem a práticas translíngues, os alunos estariam, no meu entendimento, praticando a decolonialidade (Walsh, 2008), ou seja, resistindo, recusando, insurgindo, ressurgindo, mas também reexistindo, *apesar da e contra* a colonialidade.

Elaborei a primeira atividade utilizando duas sequências diferentes de história em quadrinhos, que têm como personagem principal a menina Mafalda, uma heroína contestadora, revolucionária, inquieta, criada pelo cartunista argentino Quino.

Ilustração 3 Tirinhas de Mafalda

Fonte: brainly.com.br.⁴⁴

Os alunos foram orientados a escrever as histórias em inglês, utilizando ou não balões para acolherem as falas, estados emocionais ou pensamentos de Mafalda, usando o elemento grammatical *Zero and first conditional*,⁴⁵ sem o uso de dicionários e tradutores. Caso não soubessem algumas palavras em inglês, poderiam usar outros recursos semióticos, tais como a língua materna, símbolos ou desenhos associados ao inglês, produzindo, assim, textos translíngues (Canagarajah, 2013; García, Wei, 2014). Dessa forma, a meu ver, eu estaria valorizando o conhecimento de regras e convenções da língua - o conhecimento proposicional (Canagarajah, 2014) - mas também o conhecimento de estratégias de negociação, o conhecimento procedural (Canagarajah, 2014) e, consequentemente, visando o sucesso comunicativo. Também acreditei que a atividade com as tirinhas de Mafalda estimularia pensamentos críticos que problematizam as condições existenciais (Freire, 2005), pois essas tirinhas são conhecidas por sua crítica social e política.

Houve resistência de alguns alunos quando sugeri que não consultassem os tradutores e dicionários e, ainda, que usassem os diversos recursos semióticos dos seus repertórios

⁴⁴ Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/33287769>. Acesso em: 07 agosto 2023.

⁴⁵ *Zero and first conditional* é um elemento grammatical que adicionei ao conteúdo programático do Plano Semestral da disciplina Inglês VII. As “*conditional sentences*” (orações condicionais) são frases que expressam a ideia de que algo só aconteceu, acontece ou acontecerá sob uma determinada condição. Na maioria das vezes, a construção das “*conditional sentences*” é feita com a palavra if (se). No entanto, essa não é a única forma de expressarmos uma condição em uma frase. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/conditional-sentences/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

adaptados ao contexto de produção (Canagarajah, 2013). No entanto, insisti, pois entendi que, de fato, não é fácil desconstruir os padrões, conceitos e perspectivas que nos foram impostas pelos colonizadores. Para estimular o questionamento da colonialidade do poder, planejei a atividade baseada no vídeo “On Decoloniality”, de Catherine Walsh,⁴⁶ com a expectativa que a discussão sobre o material auxiliasse a professora pesquisadora e os alunos a desenvolverem a consciência de sua inserção na colonialidade do poder. Ter essa consciência, segundo Mignolo (2014, 2017), é o início para que outros modos de viver sejam desenvolvidos, como os que se engajam na desobediência decolonial da episteme ocidental e se desvinculam da matriz colonial. Além disso, desejei que essa discussão proporcionasse aos participantes desta pesquisa-ação aprendizagens conjuntas (Thiollent, 1986) sobre a decolonialidade.

Aprendizagens semelhantes, a meu ver, poderiam ser desencadeadas por atividades baseadas em textos sobre Chimamanda Ngozi Adichie⁴⁷ e Malala Yousafzai.⁴⁸ Planejei, para essas atividades, percursos de leitura e interpretação que pudessem contribuir para que a professora pesquisadora e os alunos - com suas diferentes memórias, histórias e entendimentos -, refletissem criticamente sobre os seus contextos a partir desses textos. Esse processo de reflexão crítica, que Menezes de Souza (2011) descreve como “ler se lendo”, é uma das preocupações do letramento crítico, na visão desse pesquisador.

De modo geral, minha intenção ao planejar essas atividades foi criar um espaço social para que meus alunos reunissem diferentes aspectos das suas experiências nas produções de sentidos dos textos (García; Wei, 2014). Esse espaço poderia permitir a integração de diferentes práticas que antes eram atreladas a línguas e espaços diferentes em um novo todo, englobando a capacidade que esses sujeitos têm de não apenas construírem

⁴⁶ O vídeo foi gravado na sessão principal do seminário internacional “Decoloniality and the disintegration of the Western cognitive empire – rethinking sovereignty and territoriality in the 21st century”, realizado de 14 a 16 de abril de 2021. O painel foi composto por Walter Mignolo e Catherine Walsh, coautores do livro “On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis” (2018) e a acadêmica americana Tink Tinker, bem como o professor Fernando Herrero da Universidade de Londres. Foi moderado por Victor Taylor, editor executivo da Whitestone Publications.

⁴⁷ Chimamanda Ngozi Adichie é escritora e ensaísta, mestra em escrita criativa pela Universidade Johns Hopkins e também em história da África pela Universidade de Yale (Estados Unidos). Atualmente, no âmbito da literatura, ela é apontada como uma das grandes jovens intelectuais do mundo contemporâneo. Em geral, suas obras tratam de dramas sociais nigerianos, denúncias de desigualdades, questões de identidade, étnica e de gênero.

⁴⁸ Malala Yousafzai é uma jovem ativista paquistanesa que defende os direitos humanos das mulheres e o acesso à educação. Conquistou um Prêmio Nobel da Paz em 2014 porque a sua luta contra a supressão das crianças e jovens e pelo direito de todos à educação tornou-se conhecida mundo afora.

sentidos a partir de múltiplos recursos, mas de transformarem suas próprias vidas (García; Wei, 2014). Logo, tanto nas leituras quanto nas interpretações desses textos todos os “repertórios espaciais” dos leitores poderiam ser utilizados. Nos espaços translíngues, os repertórios espaciais são pensados como situados, ecológicos, negociados e emergentes e como orientadores das interações, ao invés de regras fixas (Blommaert, 2010 *apud* Canagarajah, 2013).

A meu ver, alguns princípios da decolonialidade estão presentes nessas atividades que planejei. Ao propor percursos de leitura e interpretação de textos sobre uma escritora nigeriana e de uma jovem ativista paquistanesa, procurei proporcionar a visibilidade de conhecimentos e saberes invisibilizados pela lógica da modernidade/colonialidade e do neoliberalismo (Guerrero *et al.*, 2022). Minha intenção era localizar e situar o conhecimento em sua corporeidade/afetividade (Guerrero *et al.*, 2022) ao tentar criar, por meio da translinguagem, um espaço social para que meus alunos reunissem diferentes aspectos das suas experiências nas produções de sentidos dos textos. Ao propor percursos de leitura e interpretação nos quais a professora pesquisadora e os alunos - com suas diferentes memórias, histórias e entendimentos - pudessem refletir criticamente sobre os seus contextos a partir dos textos, intentei apreciar a heterogeneidade e simultaneidade das visões de mundo como produtivas, ainda que tensas e conflituosas (Guerrero *et al.*, 2022).

A seguir, trago os planos de algumas atividades mencionadas nesta subseção.

3.3 APRESENTAÇÃO DOS PLANOS DAS ATIVIDADES

Apresento, aqui, quatro atividades planejadas por mim, no sentido de promover uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de inglês, valorizando as práticas translíngues (Canagarajah, 2013) que os alunos trazem para a sala de aula e potencializando, consequentemente, a realização de ações pedagógicas de bases críticas (Menezes de Souza, 2011; Tagata, 2017, 2019). As atividades foram destinadas aos alunos do curso de Letras Inglês/Português, da Universidade Estadual de Goiás, unidade Inhumas, matriculados nas disciplinas Inglês III e VII. Desse modo, são sujeitos que estão se preparando para atuar em diversas áreas relacionadas à linguagem e comunicação ou tentando melhorar as suas atuações nessas diversas áreas. Para dialogar com esses alunos, que foram participantes

ativos desta pesquisa-ação, os temas crítico-vivenciais abordados nos planos são relacionados aos seus contextos, tanto o escolar quanto o cotidiano. Alguns temas foram sugeridos por eles para comporem o conteúdo programático do Plano Semestral de ambas as disciplinas, como o pensamento crítico com tirinhas e racismo, e os outros foram sugeridos por mim. Destaco que as atividades planejadas tiveram como público-alvo alunos universitários, falantes do português, que são ou estão se tornando bilíngues.

3.3.1 Atividade de escrita com tirinhas de Mafalda

- Sétimo período de Letras.
- Duração: 4 horas/aula.

Objetivos de aprendizagem:

- Aprimorar a escrita em inglês;
- Valorizar o conhecimento de regras e convenções da língua - conhecimento proposicional (Canagarajah, 2014) - mas também o conhecimento de estratégias de negociação - conhecimento procedural (Canagarajah, 2014) - visando à inteligibilidade e ao sucesso comunicativo;
- Estimular o pensamento crítico, que problematiza as condições existenciais (Freire, 2005), por meio da escrita das tirinhas.

Recursos didáticos:

- Computador com projetor;
- tirinhas xerografadas.

Estratégia de ensino-aprendizagem:

- Aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana (Freire, 2005).

Atividade:

- Escrever, nas duas sequências de história, textos em inglês, utilizando ou não balões para acolherem as falas, estados emocionais ou pensamentos de Mafalda, usando o elemento gramatical *zero and first conditional* , sem o uso de dicionários e tradutores.

Estrutura das aulas:

- Após a apresentação da atividade, conversar com os alunos sobre ela, por meio de indagações, usando a língua inglesa: *Are there any questions? What do you find most difficult about the activity? What do you know about cartoonist Quino?*⁴⁹
- Na sequência, exibir no computador com projetor dois conceitos de translinguagem e um exemplo de prática translíngue, usando a língua inglesa e a língua portuguesa, e discuti-los com os alunos, também recorrendo a ambas as línguas. Contextualizar o exemplo 3, que é uma comunicação prática entre dois falantes da língua inglesa.⁵⁰

Exemplo 1:

A translinguagem define a linguagem como um recurso multilíngue, multimodal e multissensorial de criação de sentido e significado. Ao fazê-lo, desafiará fronteiras: fronteiras entre línguas nomeadas, fronteiras entre os chamados meios de comunicação linguísticos, paralinguísticos e não linguísticos, e fronteiras entre a linguagem e outras capacidades cognitivas humanas. (Wei, 2018, sem paginação).

Exemplo 2:

A translinguagem quer desafiar as divisões entre os chamados ‘códigos linguísticos’, por um lado, e os meios de comunicação ‘não linguísticos’, por outro; todos eles fazem parte do repertório de recursos de significado e de criação de sentido. (Wei, 2018, sem paginação).

Exemplo 3:

Let us focus on the meaning of the word “blowing”: 1. Ahmad: we don’t want the order after the cheese is uh: h blowing 2. Hansen: see, yes 3. Ahmad: so I don’t know what I can we can do uh with the order now. What do you think we should do

⁴⁹ Tradução minha: Há alguma dúvida? O que acham mais difícil na atividade? O que sabem sobre o cartunista Quino?

⁵⁰ A conversa telefônica, originalmente apresentada em Firth e Wagner (2007), entre um importador egípcio de queijo e um exportador dinamarquês de queijo, é reinterpretada por Canagarajah (2013). O comprador egípcio queixou-se de que o queijo comprado da empresa dinamarquesa estava “blowing” / “estourando”, uma expressão que exigiu um processo de negociação de significado porque o vendedor dinamarquês não a compreendia. Postulando que neste contexto “soprar” deriva de uma expressão egípcia para comida estragada, Canagarajah (2013) lançou luz sobre as subsequentes estratégias de negociação de construção de significado dos interlocutores para atingir os seus objetivos nesta interação comercial.

with this is all blowing Mister Hansen 4. Hansen: I am not uh blowing uh what uh, what is this uh too big or what? 5. Ahmad: no the cheese is bad Mister Hansen it is like fermenting in the customs cool rooms. 6. Hansen: ah it's gone off. 7. Ahmad: yes, it's gone off. (Canagarajah, 2013).

- Em seguida, fazer uma breve revisão do elemento gramatical *zero and first conditional*, com a participação dos alunos, ainda utilizando o computador com projetor.
- Por fim, solicitar que os alunos escrevam os textos, sendo que apenas no último balão da segunda tirinha há um texto na língua portuguesa, o que requer deles o entendimento da progressão narrativa.

3.3.2 Atividade Feira de trocas

- Terceiro período de Letras;
- Duração: 12 horas/aula presenciais e 4 horas/aula extraclasse.

Objetivos de aprendizagem:

- Refletir e dividir responsabilidades sobre o melhor caminho para desenvolver uma Feira de trocas em um espaço virtual;
- Criar um espaço virtual de uma loja, com nome, uma foto do produto e um anúncio escrito em inglês, com a utilização de outros recursos semióticos e ecológicos ou contextuais associados a essa língua;
- Permitir a troca de objetos e saberes entre os alunos e a professora pesquisadora;
- Discutir o capitalismo e o consumismo, sob uma perspectiva decolonial.

Recursos didáticos:

- Computador com projetor;
- *Whatsapp*;
- *Padlet*;
- câmera fotográfica.

Estratégias de ensino-aprendizagem:

- Aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana.;
- Roda de conversa.

Atividade:

- Trocar objetos e saberes em uma Feira de trocas, num espaço virtual, contribuindo para a economia solidária, com base na valorização do ser humano e na qualidade de vida, além da possibilidade de exercitar os 4 r's do consumo sustentável: reduzir, reutilizar, reaproveitar e reciclar.

Estrutura das aulas:

- Antes de anunciar a atividade a ser desenvolvida, fazer uma roda de conversa e apresentar no computador com projetor a seguinte definição de Consumo Sustentável e, depois, conversar com os alunos sobre ela:

O Consumo Sustentável envolve a escolha de produtos que utilizam menos recursos naturais em sua produção, que garantiram o emprego decente aos que os produziram, e que serão facilmente reaproveitados ou reciclados. Significa **comprar aquilo que é realmente necessário, estendendo a vida útil dos produtos tanto quanto possível**. Consumimos de maneira sustentável quando nossas escolhas de compra são conscientes, responsáveis, com a compreensão de que terão consequências ambientais e sociais — positivas ou negativas.⁵¹

- Perguntar aos alunos, em inglês: *how can we extend the lifespan of the products we buy as much as possible?*⁵² Ouvir as respostas e, em seguida, sugerir a atividade Feira de trocas em um espaço virtual, cuja forma de realização será pensada conjuntamente. Indagar, usando a língua inglesa: *what platform can we use to hold the Swap Fair? Will the posts be in English only or can other semiotic, ecological or contextual resources be used?*⁵³
- Esclarecer o que ficou decidido na roda de conversa: que a atividade seria individual, sendo que cada aluno deveria postar um produto para ser trocado, tendo o direito de

⁵¹ Disponível em:

<https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/producao-e-consumo-sustentavel/conceitos/consumo-sustentavel.html> Acesso em: 08 abr. 2023.

⁵² Tradução minha: Como podemos estender a vida útil dos produtos que compramos tanto quanto possível?

⁵³ Tradução minha: Que plataforma podemos usar para realizarmos a Feira de Trocas? As postagens serão apenas na língua inglesa ou poderão ser usados outros recursos semióticos e ecológicos ou contextuais?

adquirir outro. Para isso, seria necessário criar, usando a ferramenta educacional *Padlet*, um espaço virtual de uma loja, com nome, uma foto do produto e um texto escrito em inglês, entre outros recursos semióticos e ecológicos ou contextuais associados a essa língua.

- Esclarecer também que o *Padlet* fornece um *software* como serviço baseado em nuvem, hospedando uma plataforma *web* colaborativa em tempo real na qual os usuários podem carregar, organizar e compartilhar conteúdo em quadros de avisos virtuais (chamados “*padlets*”).
- Acessar a plataforma para que os alunos possam conhecer as suas funcionalidades.
- Informar que a atividade será desenvolvida em 12 horas/aula presenciais, com mais 2 horas/aulas extraclasse, aproximadamente, via *Whatsapp*, para facilitar as trocas de mensagens. Informar que, além disso, também será preciso fotografar os produtos que serão trocados na Feira de Trocas.

3.3.3 Atividade com o vídeo “*On decoloniality*”, de Catherine Walsh

- Terceiro período.
- Duração: 08 horas aulas presenciais e, ainda, 02 horas de dedicação extraclasse.

Objetivos de aprendizagem:

- Ouvir e compreender o vídeo;
- Discutir o vídeo com os colegas e a professora;
- Ter consciência de que todos estamos inseridos na colonialidade do poder;
- Responder por escrito questões sobre o vídeo;
- Pensar e elaborar, a partir do vídeo, atividades decoloniais para o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Recursos didáticos:

- Computador com projetor;
- fotografias, desenhos, figuras;
- folhas de papel tamanho A4.

Estratégias de ensino-aprendizagem:

- Aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana.
- roda de conversa;
- Apresentação oral.

Atividade:

Assistir e discutir, oralmente e por escrito, o vídeo “*On decoloniality*”, no qual Catherine Walsh fala sobre decolonialidade em um painel de discussão realizado na internet no dia 26 de abril de 2021.

Estrutura das aulas

- Apresentar a atividade (“assistir e discutir, oralmente e por escrito, o vídeo ‘*On decoloniality*’). Em seguida, verificar o que os alunos sabem sobre decolonialidade e se conhecem textos de Catherine Walsh.
- Assistir ao vídeo no computador com projetor.
- Após o término do vídeo, fazer uma roda de conversa. Para facilitar essa conversa, os momentos importantes do vídeo poderão ser focados: “*what is decoloniality?*” e “*what does it mean in both a theoretical and a practical context?*”⁵⁴
- Na sequência, apresentar algumas questões em inglês para serem respondidas conforme os conhecimentos prévios dos alunos e o vídeo assistido: 1- *What is the main reflection in the video?* 2- *How do you imagine decoloniality in a practical context?* 3- *Why is this theme important nowadays?* 4- *Thinking about decolonial activities, explain what characteristics they would have for you, use photos, drawings, figures, it will be a visual representation.*⁵⁵
- Lembrar que as questões serão respondidas em inglês, além de outros recursos semióticos e ecológicos ou contextuais associados a essa língua.

⁵⁴ Tradução minha: “O que é decolonialidade” e “O que isso significa em um contexto teórico e prático”.

⁵⁵ Tradução minha: 1- Qual é a principal reflexão do vídeo? 2- Como você imagina a decolonialidade em um contexto prático? 3- Por que esse tema é importante hoje em dia? 4- Pensando em atividades decoloniais, explique que características elas teriam para você, use fotos, desenhos, figuras. Seria uma representação visual.

- Em uma roda de conversa, ouvir e discutir as respostas dadas às questões 1, 2 e 3. Gravar a roda de conversa em áudio, por meio do dispositivo nativo do celular, para posterior transcrição e análise.
- Ainda em uma roda de conversa, ouvir e discutir as respostas dadas à questão 4, que serão apresentadas individualmente por meio de slides, usando programas de apresentação baseados na *Web*, ou folhas de papel tamanho A4, detalhando-as. Gravar a roda de conversa em áudio, por meio do dispositivo nativo do celular, para posterior transcrição e análise.

3.3.4 Atividade com o texto “*Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature*”

- Terceiro período de Letras.
- Duração: 08 horas/aulas.

Objetivos de aprendizagem:

- Criar, por meio da translinguagem, um espaço social para que os alunos, que são ou que estão se tornando bilíngues, reúnam diferentes aspectos das suas experiências nas produções de sentidos do texto;
- Refletir criticamente sobre o racismo e feminismo, sob o viés da decolonialidade, a partir desse texto.

Recursos didáticos:

- Celulares para os alunos acessarem o texto sobre a entrevista da feminista e escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, concedida ao programa Roda Viva;
- *Whatsapp*;
- Computador com projetor.

Estratégias de ensino-aprendizagem:

- Aula expositiva dialogada em uma perspectiva freiriana;
- Roda de conversa.

Atividade:

Ler, compreender e interpretar, oralmente e por escrito, o texto “Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature”.

Estrutura das aulas

Inicialmente, apresentar, usando o computador com projetor, as fotos a seguir, e perguntar aos alunos se eles conhecem essa pessoa. Ouvir as respostas dos alunos. Se eles não conhecerem, apresentar a eles as seguintes fotos da escritora e feminista nigeriana.

Ilustração 4 Fotos de Chimamanda Ngozi Adichie



Fonte: Google.com.

- Em seguida, apresentar aos alunos a biografia em inglês de Chimamanda Ngozi Adichie, seus principais livros e resumos também em inglês. Para isso, usar o computador com projetor.
- Explicar aos alunos que Chimamanda Ngozi Adichie concedeu uma entrevista ao programa Roda Viva, no dia 14 de junho de 2021, e que a atividade da aula é ler, compreender e interpretar, oralmente e por escrito, um texto sobre essa entrevista. Anunciar também que antes da atividade eles assistirão a alguns trechos dessa entrevista, nos quais a entrevistada fala sobre suas origens, da necessidade do

feminismo para o mundo, das críticas ao feminismo, do racismo no Brasil, do colorismo e da violência contra as mulheres. Para isso, usar o computador com projetor, acessando o seguinte link:

https://www.youtube.com/watch?v=pxe92zWOotE&ab_channel=RodaViva.

- Conversar com os alunos sobre as falas de Chimamanda Ngozi Adichie, mostradas no vídeo da entrevista.
- Solicitar que os alunos acessem, por meio de seus celulares, o texto ‘Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature’, enviado para o grupo da turma no Whatsapp. Sugerir que a leitura seja feita em duplas, pois assim os pares poderão se ajudar, caso surjam dúvidas referentes às palavras ou expressões.

Ilustração 5 Texto sobre a entrevista que Chimamanda Ngozi Adichie concedeu ao programa Roda Viva

Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature

Hosted by Vera Magalhães, the program aired in June 2021 and addressed topics such as feminism, racism, and gender violence.

According to Chimamanda, one of the problems of those who attack feminism is that they don't understand the movement is about giving rights to those who never had them – and not about taking away rights from other people. For her, small acts, such as providing equal working conditions for men and women, make a big difference.

She is the author of the novels ‘Purple Hibiscus’, published in 2003, and ‘Half of a Yellow Sun’, published in 2006, as well as the collection of poems ‘Decisions’ and the play ‘For Love of Biafra’. For writing about feminism, the writer has been labeled as “controversial” in Nigeria – which she finds disturbing.

“The reason it bothers me to be labeled as controversial is that, in truth, nothing I say is that controversial if we truly believe that women are complete human beings,” she said.

During her participation in Roda Viva, Chimamanda also spoke about the experience of traveling to Brazil for a literary festival and the perception of the country's black population. “I kept asking: ‘where are the black Brazilians?’. I know that Brazil has a lot of black people and I wanted to see them,” she said.

For her, the problem is more noticeable when a country's black population isn't represented at all, especially in wealthier places. “If you have a country where a group of people does not have the same opportunities as others, that is not the fault of the members of that group; it is the fault of the society that excluded them.”

The panel of interviewers included Djamila Ribeiro, writer; Marcella Franco, editor of Folhinha, at Folha de S. Paulo; Carla Akotirene, researcher in Feminist Studies at the Federal University of Bahia; Adriana Ferreira Silva, editor-in-chief of Marie Claire Magazine; and Carol Pires, journalist.

Available in:

https://cultura.uol.com.br/noticias/45230_relembre-a-participacao-de-chimamanda-ngozi-adichie-na-roda-viva.html

Fonte: cultura.uol.

- Conversar com os alunos sobre suas interações com o texto escrito.
- Apresentar as questões que deverão ser respondidas, por escrito, pelos alunos: 1- *Do you agree with Chimamanda's speech about racism in Brazil?* 2- *For you, is any of the topics covered in the interview with Chimamanda Ngozi Adichie more relevant? Why?* e 3- *Which person would you choose to interview? Why?*⁵⁶
- Lembrar que as perguntas deverão ser respondidas na língua inglesa, juntamente com outros recursos de seus repertórios espaciais - a conglomeração de recursos semióticos que modelam e são modelados pelas práticas dos sujeitos (Canagarajah, 2013).
- Na roda de conversa, solicitar que os alunos apresentem suas respostas, de modo que os sentidos do texto sejam construídos conjuntamente.

3.4 SOBRE AS APLICAÇÕES DAS ATIVIDADES

A atitude dos pesquisadores, no contexto da pesquisa-ação, “é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (Thiollent, 1986, p. 17). Assim sendo, a perspectiva metodológica da pesquisa-ação exige um controle mútuo estabelecido de forma dialógica a partir da discussão entre pesquisadores e participantes (Thiollent, 1986). Nesse diálogo, os pesquisadores trazem o que sabem, isto é, o conhecimento de diversos elementos de teorias ou de experiências

⁵⁶ Tradução minha: 1- Você concorda com a fala de Chimamanda sobre o racismo no Brasil? 2- Para você, algum dos temas abordados na entrevista com Chimamanda Ngozi Adichie tem mais relevância? Por que? e 3- Que pessoa você escolheria para entrevistar? Por que?

anteriormente adquiridas, não desconsiderando os saberes trazidos pelos participantes da pesquisa, o que proporciona aprendizagens conjuntas (Thiollent, 1986).

À vista disso, optei pelas aulas expositivas dialogadas em uma perspectiva freireana e rodas de conversa como estratégias de ensino-aprendizagem. Aulas em uma perspectiva freireana confrontam aulas expositivas, que tem o professor à frente da sala de aula apresentando os conteúdos, enquanto os alunos, docilmente, os ouvem e os memorizam mecanicamente (Freire, 2005), naquilo que o educador chama de “educação bancária”:

Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2005, p. 37-38).

Em contrapartida, nas aulas expositivas dialogadas em uma perspectiva freireana há criatividade, transformações, saberes que partem dos contextos ou das realidades dos alunos, não requerendo, deste modo, uma contemplação passiva, mas atitudes autônomas, de ações e responsabilidades, pois esses sujeitos são importantes atores do processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2005). Dito de outro modo, as aulas em pauta não podem ser fundadas na compreensão dos alunos como seres “vazios” a serem preenchidos de conteúdos; não podem ser baseadas em consciências especializadas, mecanicamente compartimentadas, mas nos sujeitos como corpos conscientes e nas consciências como consciências intencionadas ao mundo (Freire, 2005); não podem depositar conteúdos, mas problematizar os alunos em suas relações com o mundo (Freire, 2005). Devem, assim, proporcionar uma educação problematizadora, libertadora, “um ato cognoscente” (Freire, 2005, p. 44) que requer uma relação dialógica entre professores e alunos, o que exige a superação da contradição professores-alunos. Desta maneira, os professores já não são os que apenas ensinam, mas os que, enquanto ensinam, são ensinados, em diálogos com os

alunos que, ao serem ensinados, também ensinam. “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, 2005, p. 44).

A essência das rodas de conversa, que foi a outra estratégia de ensino-aprendizagem utilizada por mim, também é a dialogicidade, “o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado” (Freire, 2005, p. 51).

Portanto, essas duas estratégias de ensino, aulas expositivas dialogadas em uma perspectiva freireana e rodas de conversa, exigiram que esta professora pesquisadora e seus alunos soubessem escutar, pois somente escutando os outros, falamos com eles (Freire, 1996, p. 44). Escutar, no sentido aqui discutido, significa

a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação (Freire, 1996, p. 45).

Isso implica que a verdadeira escuta não diminui a capacidade de exercermos o direito de discordar, de opor, de se posicionar. Pelo contrário, segundo Freire (1996), é escutando bem que nos preparamos para melhor nos colocarmos ou nos situarmos do ponto de vista das ideias. Implica também que precisamos aceitar e respeitar as diferenças dos outros, sem o que a escuta não pode se dar.

Desse modo, por meio das aulas expositivas dialogadas em uma perspectiva freireana e das rodas de conversa, criei aquilo que Biesta (2013) chama de “espaços mundanos”, “espaços de pluralidade e diferença. O encontro com a outridade e a diferença é, afinal, a difícil condição para a vinda de seres únicos e singulares ao mundo” (Biesta, 2013, sem paginação), ou seja, de sujeitos que partilham um mundo com outros que não são como eles e que são capazes de suas próprias ações, conforme o *insight* crucial apresentado por Hannah Arendt (*apud* Biesta, 2013). Entretanto, segundo o filósofo, essa é uma condição necessária, mas não suficiente, pois não é garantido que os alunos “responderão à outridade e diferença que encontram, nem que assim reagirão nas suas próprias e únicas maneiras” (Biesta, 2013, sem paginação). Abordarei esse ponto na próxima subseção.

Conforme mencionei acima, nas aulas expositivas dialogadas em uma perspectiva freireana os saberes partem dos contextos ou das realidades dos alunos. Esse pensamento freireano, segundo Tagata (2019), influenciou os estudos de Brian Street e de outros

pesquisadores de letramento que se preocupam com o aspecto social da escrita, dentre os quais os pesquisadores de letramento crítico. De modo semelhante, a prática translíngue, de acordo Canagarajah (2014), também tem como foco o contexto social do usuário da língua. E devido ao fato dos saberes partirem dos contextos ou das realidades dos alunos, as aulas expositivas dialogadas em uma perspectiva freireana localizam e situam os conhecimentos em suas corporeidades/afetividades, sendo este um dos princípios da decolonialidade, segundo Guerrero *et al* (2022). Assim sendo, na minha visão, essa estratégia de ensino-aprendizagem possibilitaria aplicar as atividades que planejei com base nas teorias decoloniais, da translinguagem e de letramento crítico.

Alguns recursos tecnológicos e visuais que fazem parte das culturas dos meus alunos foram utilizados nos desenvolvimentos das atividades, tais como: computador, *internet*, *Whatsapp*, *Padlet* etc. Esses recursos apontam para a multiplicidade e variedade das práticas letradas que requerem dos sujeitos múltiplos letramentos.

Considero que as aplicações das atividades foram minhas tentativas de buscar uma maneira decolonial de ensinar inglês para falantes que estão se tornando bilíngues, no contexto de práticas comunicativas e relações sociais mais diversas na globalização. Essas aplicações me provocaram inquietações, pois me desafiaram a deixar de lado as minhas expectativas, bastante arraigadas, sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa como uma língua homogênea com uma única norma abstrata, a dos falantes nativos de países hegemônicos. Abaixo, trago alguns comentários sobre as aplicações das quatro atividades que selecionei para serem observadas e analisadas no próximo capítulo.

A atividade com tirinhas de Mafalda foi aplicada aos alunos do sétimo período do curso de Letras Português/Inglês, cujas aulas eram às quintas-feiras, de 19h às 22h, com um intervalo de 15 minutos. Para a execução da atividade, dedicamos uma noite, ou seja, quatro horas/aula. A atividade foi impressa e realizada individualmente, por meio de uma aula expositiva dialogada (Freire, 2005). Primeiro, apresentei a proposta: escrever, nas duas sequências de história, textos em inglês, usando o elemento grammatical *zero and first conditional*, sem o uso de dicionários e tradutores. Outros recursos semióticos e ecológicos ou contextuais, tais como a língua materna, símbolos ou desenhos associados ao inglês poderiam ser utilizados nos textos. Em seguida, conversei com os alunos sobre a personagem, por meio de indagações, usando a língua inglesa. Os alunos utilizaram, ocasionalmente, a

língua portuguesa para responder a essas perguntas. Por isso, precisei me esforçar para conter uma sensação de incômodo, decorrente de minha crença que na sala de aula as práticas linguísticas dos alunos deveriam ser limitadas ao uso de uma só língua - a inglesa -, em conformidade com a visão monolítica da língua (Welp; García, 2022). Algumas dúvidas surgiram no tocante a como construir as falas de cada tirinha. Chegamos à conclusão, os alunos e esta professora pesquisadora, que seria identificando os sentimentos da personagem Mafalda, que nas tirinhas de Quino costuma questionar a política, a vida social e o futuro do mundo, sempre com um toque de ironia e humor. Eles disseram que o mais difícil na atividade seria criar um texto que harmonizasse com o final expresso em português. Quanto ao cartunista, disseram que ele é argentino, criativo, inteligente e crítico, e estabeleceram comparações entre a sua forma de fazer humor e o humor dos cartunistas americanos, o que evidencia, a meu ver, o domínio cultural exercido por esses cartunistas sobre outros e a primazia que eu dava a esse grupo nas atividades que planejava, anteriormente a esta pesquisa, e na escolha dos textos, vídeos e filmes. Na sequência, exibi no computador com projetor dois conceitos de translinguagem e um exemplo de prática translíngue, e os comentei com os alunos, também recorrendo a ambas as línguas. Em seguida, fiz uma breve revisão do conteúdo gramatical *zero and first conditional*, com as participações dos alunos, ainda utilizando o computador com projetor. Por fim, solicitei que os alunos escrevessem os textos utilizando ou não balões, sendo que apenas no último balão da segunda tirinha havia um texto na língua portuguesa, o que requereu deles o entendimento da progressão narrativa criada por Quino. Durante a realização da atividade, alguns alunos disseram que foi difícil utilizar sentenças condicionais (*zero and first conditional*), e outros disseram que não encontraram palavras em inglês para escrever o que desejavam. A esse respeito, reforcei que eles poderiam usar outros recursos semióticos para se comunicarem e, com isso, usariam não apenas a língua inglesa para dar sentido à comunicação, conforme a instrução da atividade. Inicialmente, a maioria só acatou essa instrução quando todas as tentativas de encontrar palavras da língua inglesa se esgotaram.

A atividade da Feira de Trocas foi realizada com os meus alunos do terceiro período de Letras Português/Inglês. As aulas aconteceram às terças-feiras, das 19h às 22h, com um intervalo de 15 minutos, durante um mês, totalizando 12 horas/aula presenciais. No entanto, também foram necessários períodos de trabalho extraclasse para a sua conclusão, que

totalizaram 04 horas/aulas. Isso porque algumas tarefas - tirar fotos dos produtos e responder às dúvidas que surgiam sobre cada item anunciado para troca - foram realizadas fora do ambiente de sala de aula. Antes de anunciar, em uma roda de conversa, a atividade que seria desenvolvida, apresentei no computador com projetor a definição de Consumo Sustentável e, na sequência, perguntei aos alunos como poderíamos estender a vida útil dos produtos que compramos tanto quanto possível. Ouvi as respostas e, em seguida, sugeri a atividade Feira de trocas em um espaço virtual, como uma opção para que isso acontecesse. Anunciei que o caminho para o seu desenvolvimento seria pensado conjuntamente por eles e por mim. Decidimos que a atividade seria feita individualmente, sendo que cada aluno deveria postar um produto para ser trocado, tendo o direito de adquirir outro e que, para isso, seria necessário criar, usando a ferramenta *Padlet*, um espaço virtual de uma loja, com nome, uma foto do produto e um texto escrito em língua inglesa, podendo associá-la a outros recursos semióticos, como símbolos ou desenhos. Acessei a plataforma, usando o computador com projetor, para que juntos conhecêssemos as suas funcionalidades. Usando minha conta na ferramenta *Padlet*, acompanhei a criação dos espaços virtuais das lojas dos alunos, pois com a mesma conta pode-se criar vários murais. Essa ferramenta funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, hiperlinks) juntamente com outras pessoas. No entanto, utilizamos também o *Whatsapp* para respondermos às dúvidas que surgiam sobre cada item anunciado para troca, com o intuito de facilitar a nossa comunicação. Logo, nesta atividade a escrita foi concebida como uma prática social (Menezes de Souza, 2011; Tagata, 2017; Canagarajah, 2013) que transcende as palavras (Canagarajah, 2013). Além disso, a atividade Feira de trocas pode ser vista como uma oposição decolonial ao sistema capitalista, que mantém e potencializa a opressão do colonialismo servindo aos seus propósitos (Mignolo, 2017), no sentido de incentivar a conservação ou reutilização dos produtos por meio de permuta, ou barganha.

A atividade com o vídeo “*On decoloniality*” também foi realizada com os alunos do terceiro período do curso de Letras Inglês/Português. Precisamos de duas noites de aulas para realizarmos todas as etapas, das 19h às 22h, com intervalo de quinze minutos. Ou seja, precisamos de 8 horas/aulas presenciais e ainda dedicação extraclasse de 2 horas/aulas para concluirmos a atividade. Primeiro, anunciei a atividade e verifiquei o que os alunos sabiam sobre decolonialidade e se conheciam vídeos ou textos de Catharine Walsh. Somente os

alunos De Paula, Cláudio e Cíntia⁵⁷ expuseram o que sabiam sobre decolonialidade e nenhum aluno disse que conhecia vídeos ou textos de Catherine Walsh. Assistimos ao vídeo no computador com projetor. Primeiro, assistimos sem legendas e, depois, com legendas em inglês. Na sequência, fizemos na sala de aula uma roda de conversa sobre ele, destacando dois momentos importantes: “*what is decoloniality*” e “*what does it mean in both a theoretical and a practical context*”. Em seguida, apresentei algumas questões em inglês para serem respondidas extraclasse nessa língua: 1- *What is the main reflection in the video?* 2- *How do you imagine decoloniality in a practical context?* 3- *Why is this theme important nowadays?* 4- *Thinking about decolonial activities, explain what characteristics they would have for you, using photos, drawings, figures, it will be a visual representation*⁵⁸ (Use um slide para essa resposta ou uma folha tamanho A4, você pode se valer dos recursos tecnológicos ou fazer a mão livre). Nas 4 horas/aula seguintes, em uma roda de conversa, ouvimos e debatemos as respostas que eles deram a essas questões. As respostas dadas à questão 4 foram apresentadas individualmente em *slides*, por meio de um aplicativo da *Web*. A roda de conversa sobre essas questões foi gravada em áudio, por meio do dispositivo do meu celular, para minha posterior transcrição e análise.

Assim como as anteriores, a atividade com o texto “*Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature*” também foi aplicada aos alunos disciplina Inglês III. Para concluir-la, foram necessárias 8h/aulas. Na pré-leitura, apresentei a eles fotos da escritora e feminista nigeriana, usando o computador com projetor, com o intuito de saber se eles a conheciam. Como eles não a conheciam, apresentei, também usando o computador com projetor, sua biografia e os resumos dos principais livros, usando a língua inglesa. Conversamos sobre esses livros apresentados, usando a língua inglesa e a portuguesa, a partir da seguinte indagação: *why has Chimamanda's work established her as an important voice in discussions on decoloniality?*⁵⁹ Algumas respostas foram: “porque os livros dela abordam a imigração, a desigualdade racial e conflitos religiosos”; “porque a questão do feminismo está sempre presente nesses livros” e

⁵⁷ De Paula, Cláudio e Cíntia são nomes fictícios.

⁵⁸ Tradução minha: 1- Qual é a principal reflexão do vídeo? 2- Como você imagina a decolonialidade em um contexto prático? 3- Por que esse tema é importante hoje em dia? 4- Pense em atividades decoloniais, explique que características elas teriam para você, utilize fotos, desenhos, figuras, será uma representação visual.

⁵⁹ Tradução minha: Por que a obra de Chimamanda a consolidou como uma importante voz nas discussões sobre decolonialidade?

“porque ela é africana e em suas histórias ela traz a África e o seu povo”. Após ouvi-los, complementei dizendo que nas narrativas da escritora sempre prevalece o protagonismo das mulheres nigerianas, quebrando o estigma produzido por uma história única, ou seja, da visão eurocêntrica que restringe o continente africano ao retrato de pobreza, fome e miséria. Na sequência, informei os alunos que a atividade das próximas aulas seria ler e interpretar, oralmente e por escrito, o texto *“Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature”*, mas que antes iríamos assistir a alguns trechos dessa entrevista, realizada no ano de 2021. Os trechos assistidos foram: *“early life”*, *“Power of storytelling”*, *“The coverage of Africa in the media”*, *“Why did you decide to visit Brazil?” and “Religion in Africa”*.⁶⁰ Conversamos sobre os trechos acima da entrevista concedida por Chimamanda Ngozi Adichie e, nessa conversa, os alunos ressaltaram algumas características da escritora e feminista nigeriana que mais gostaram e deram destaque ao inglês que ela fala, pois o acharam fácil de entender. Aproveitei para comentar que, quando questionada sobre o uso da língua em seus livros, Chimamanda explica que o inglês dela está enraizado em sua experiência nigeriana e não em uma britânica, americana ou australiana e que, desse modo, assumiu a propriedade do inglês. Em duplas, os alunos fizeram a leitura do texto, que enviei para o *Whatsapp* da turma e, depois, responderam por escrito, após essa primeira leitura do texto, as três questões seguintes: 1- *Do you agree with Chimamanda's speech about racism in Brazil?* 2- *For you, is any of the topics covered in the interview with Chimamanda Ngozi Adichie more relevant? Why?* 3- *And Which person would you choose to interview? Why?*⁶¹ Informei os alunos que as perguntas deveriam ser respondidas na língua inglesa, porém podendo associá-la a outros recursos semióticos de seus repertórios. Depois da leitura, conversamos sobre o texto, por meio das respostas que eles deram às questões.

Encerro aqui as minhas explicações sobre as aplicações das atividades que planejei. Com isso, concluo o detalhamento da ação de intervenção desta pesquisa, conforme o objetivo deste capítulo, pois especifiquei quatro atividades que planejei, a partir das teorias decoloniais, e ainda narrei como as planejei e as apliquei. Comecei o capítulo analisando,

⁶⁰ Tradução minha: “Início de vida”, “O poder da narrativa”, “A cobertura da África na mídia”, “Por que você decidiu visitar o Brasil?” e “Religião na África”.

⁶¹ Tradução minha: 1-Você concorda com a fala de Chimamanda sobre o racismo no Brasil? 2- Para você, algum dos temas abordados na entrevista com Chimamanda Ngozi Adichie tem mais relevância? Por quê? e 3- Que pessoa você escolheria para entrevistar? Por quê?

por meio de argumentações fundamentadas pelas teorias em pauta, o Plano Semestral das disciplinas Inglês III e VII, que também foi utilizado por mim nos planejamentos das atividades.

No próximo capítulo, observo a ação transformadora da pesquisa ao analisar os seus dados, que foram gerados por meio das rodas de conversa, diário reflexivo sobre as aulas e atividades realizadas pelos meus alunos das disciplinas Inglês III e VII.

4 OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Boa parte dos dados desta pesquisa-ação foi gerada em situações interativas de comunicação, por meio de rodas de conversa, que é uma técnica de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação. Significa que esses dados “são essencialmente feitos de linguagem, sob formas de simples verbalizações, imprecações, discursos e argumentações mais ou menos elaboradas” (Thiollent, 1986, p. 29), e que a significação do que ocorreu na situação de comunicação estabelecida pela investigação passou pela observação e a análise da linguagem em situação (Thiollent, 1986).

Os outros dados desta pesquisa-ação foram gerados por meio do diário reflexivo sobre as aulas, que é uma técnica de registro e de exposição de considerações, e de respostas dos alunos das disciplinas Inglês III e VII às questões das atividades que elaborei. Por isso, incorporei a argumentação em minhas análises desses dados gerados no processo investigativo. De acordo com Thiollent (1986), a argumentação, no contexto da pesquisa-ação, designa várias formas de raciocínio, que não se deixam enquadrar nas regras da lógica convencional influenciadas pela filosofia positivista das ciências da natureza. Desse modo, segundo o autor, a noção de objetividade estática é substituída pela noção de relatividade observacional, segundo a qual a realidade não é fixa e o pesquisador desempenha papel ativo na captação das informações da pesquisa e nas decorrentes representações. Além disso, no contexto da pesquisa-ação, a relatividade, ainda de acordo com Thiollent (1986), remete à interação entre pesquisador e representantes da situação observada.

Entretanto, os procedimentos argumentativos que incorporei nesta pesquisa não excluíram a necessidade da geração exaustiva de dados, com a qual se tem uma imagem da realidade na qual se desenrolaram a pesquisa e a ação transformadora (Thiollent, 1986). Esta ação consistiu em planejar e aplicar aos meus alunos atividades de modo a promover uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de inglês, valorizando as práticas translíngues (Canagarajah, 2013) que os alunos trazem para a sala de aula e potencializando, consequentemente, a realização de ações pedagógicas de bases críticas (Menezes de Souza, 2011; Tagata, 2017, 2019). Com essa ação transformadora, tanto esta professora pesquisadora quanto seus alunos das disciplinas Inglês III e VII deveriam se desprender de um

ensino-aprendizagem centrado em uma norma de falantes nativos de países hegemônicos, problematizando tanto as noções de padronização da língua quanto esses falantes.

Em razão dos dados desta pesquisa-ação serem essencialmente feitos de linguagem situada e contextualizada, a forma de raciocínio que utilizei nas suas observações e análises foi a particularização e não a generalização. Com a particularização passei dos conhecimentos gerais aos conhecimentos concretos, sob forma de diretrizes e comprovações argumentadas (Thiollent, 1986). Essa passagem foi progressivamente concretizada pela interação entre os saberes desta professora pesquisadora e os saberes dos alunos participantes da pesquisa, sendo que o conhecimento disponível (e em parte gerado na ocasião da investigação) foi aplicado na ação transformadora da pesquisa.

No entanto, a observação e análise dos dados mostraram-me que não houve total entrosamento do conhecimento e da ação, o que reduziria “ao mínimo a distância existente entre a obtenção de conhecimento e a formulação do plano de ação” (Thiollent, 1986, p. 102). Falarei sobre isso de forma mais detalhada mais adiante.

Nas próximas subseções (4.1, 4.2, 4.3 e 4.4), trago a análise das atividades que planejei e apliquei aos alunos, a partir das teorias decoloniais. Esclareço que as observações e análises que fiz das atividades não são independentes da minha formação, das minhas experiências anteriores e de minha inserção na situação investigada.

4.1 ANÁLISE DA ATIVIDADE DE ESCRITA COM TIRINHAS DE MAFALDA

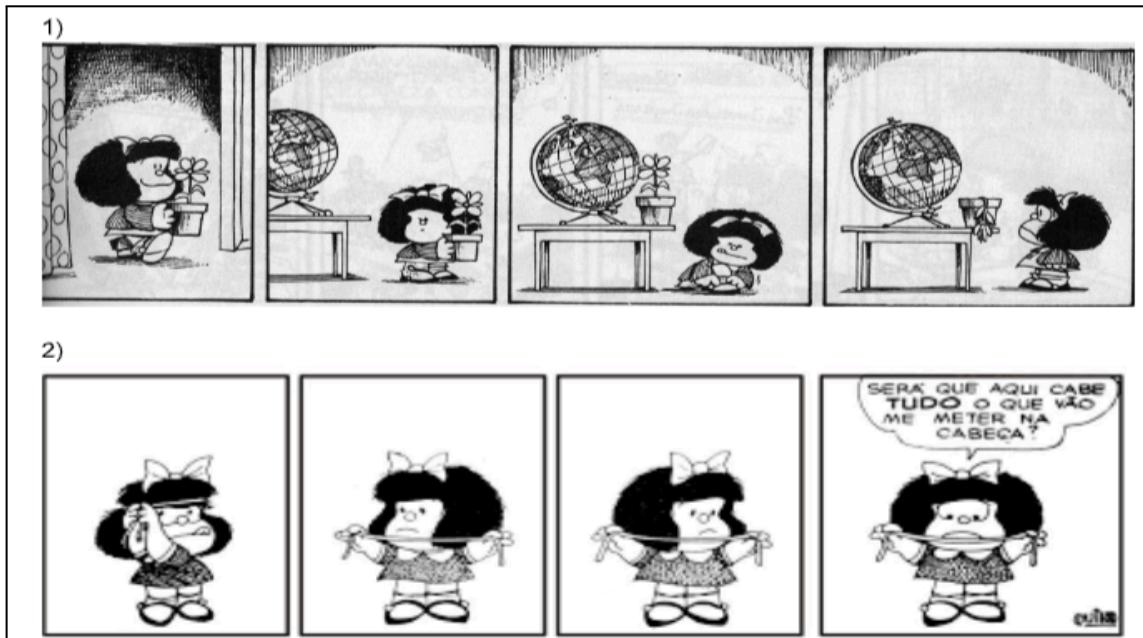
Depois de uma pesquisa em alguns *sites*, escolhi duas sequências diferentes de história da personagem Mafalda,⁶² criada pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, conhecido por Quino, que os alunos conheciam,⁶³ para elaborar uma atividade. Os objetivos de aprendizagem dessa atividade eram aprimorar a escrita em inglês, valorizar o conhecimento de regras e convenções da língua - o conhecimento proposicional (Canagarajah,

⁶² Além de Mafalda, outros personagens fundamentais nas tirinhas também conquistaram o público. Entre eles, estão seus pais, que vivem as dificuldades e alegrias de criar uma criança questionadora, e seu irmãozinho Guille, um bebê curioso. Temos também seus amigos: Felipe, um garoto sonhador e tímido; Manolito, o prático e obcecado por negócios; Susanita, uma menina materialista cuja ambição maior é casar e ter filhos e Miguelito, um ingênuo que sempre se envolve em divagações filosóficas. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/mafalda.htm>. Consultado em: 15 de julho de 2024.

⁶³ Isso foi revelado anteriormente em uma roda de conversa.

2014) -, mas também o conhecimento de estratégias de negociação - o conhecimento *procedimental* (Canagarajah, 2014) -, visando à inteligibilidade e ao sucesso comunicativo e, por fim, estimular o pensamento crítico, por meio da escrita das tirinhas. Nas duas sequências da história, aparece somente a personagem Mafalda, conforme mostra a ilustração abaixo:

Ilustração 6 Sequências de histórias da personagem Mafalda



Fonte: brainly.com.br.⁶⁴

Primeiro, apresentei aos alunos a atividade: escrever, nas duas sequências de história, textos em inglês, usando o elemento gramatical *zero and first conditional*, sem o uso de dicionários e tradutores. Outros recursos semióticos e ecológicos ou contextuais, tais como a língua materna, símbolos ou desenhos, poderiam ser utilizados nos textos. Em seguida, conversei com os alunos sobre essa atividade, por meio de indagações em inglês: *are there any questions? What do you find most difficult about the activity? What do you know about cartoonist Quino?*⁶⁵ Os alunos utilizaram, ocasionalmente, a língua portuguesa para responder a essas questões, embora meu entendimento - conforme percebi algum tempo depois, em minha autorreflexão - fosse que o uso dessa língua na sala de aula interferiria negativamente no aprendizado e no uso da língua inglesa. Em seguida, entreguei aos quatro alunos que

⁶⁴ Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/33287769>. Consultado em: 07 de agosto de 2023.

⁶⁵ Tradução minha: Há alguma dúvida? O que acham mais difícil na atividade? O que sabem sobre o cartunista Quino?

estavam presentes na sala de aula as sequências da história de Mafalda impressas. Como não ampliei as imagens, os espaços para que os alunos escrevessem seus textos ficaram muito pequenos, dificultando a organização dos mesmos, conforme pode ser visto nas Ilustrações 7 e 8, a seguir:

Ilustração 7 Textos produzidos pela aluna Cíntia⁶⁶

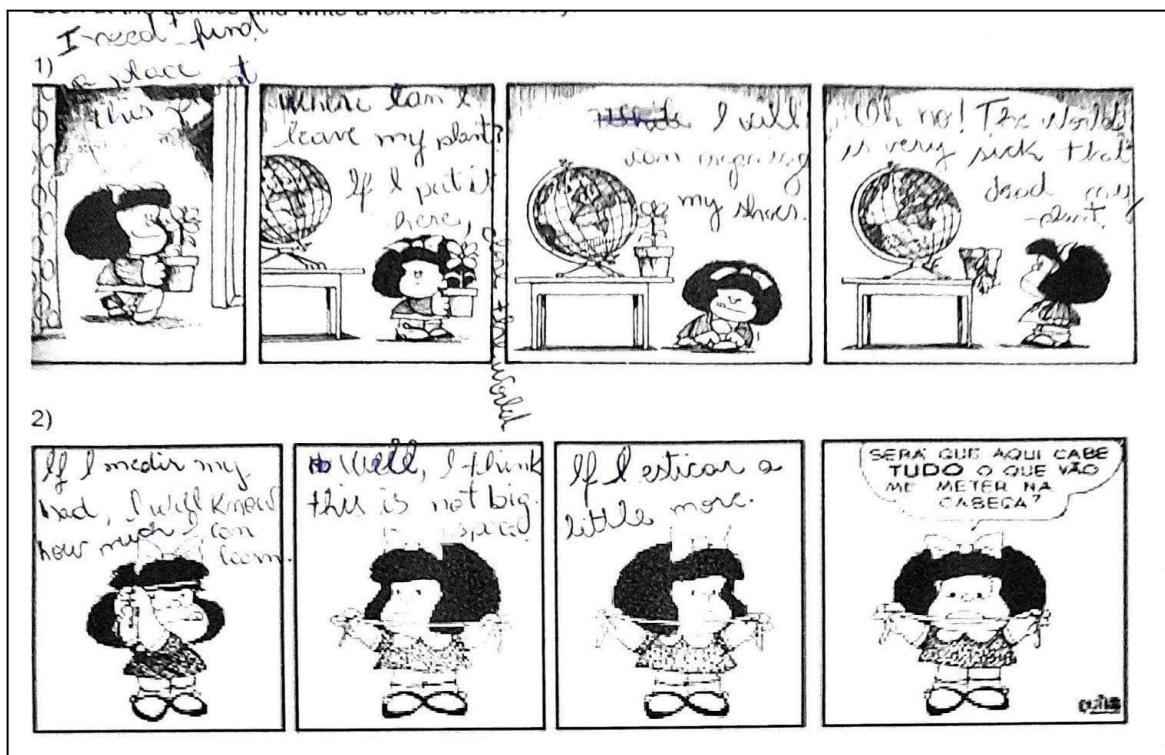


Fonte: Material da aluna.

Ilustração 8 Textos produzidos pela aluna Mary⁶⁷

⁶⁶ **Texto 1)**- If the peoples consider important the plants, they preservation, I have very attencion, but they not pensam assim. **Texto 2)** - A difficult is medir the body. If my body "for" (em português) small, I will ficarei sad. If my body for big, they transform in superwomem.

⁶⁷ **Texto 1)** - I need find a place this plant. Where can't leave my plant If I put here, close the world. I will can organize my shoes. Oh no! The world is very sick that dead my plant. **Texto 2)** - If I medir my had I will known how much I can learn. Well I think this is not big space. If I esticar a little more. Será que aqui cabe tudo que vão me meter cabeça?



Fonte: Material da aluna.

4.1.1 Os alunos em atividade

Na escrita dos textos, as alunas Cíntia e Mary, conforme pode ser observado nas Ilustrações 7 e 8, na subseção anterior, usaram o português associado ao inglês em seus textos e empregaram sentenças condicionais (zero e um). Assim sendo, considerei que a finalidade da atividade que planejei foi alcançada pelas alunas. No entanto, ao analisar as suas produções e a roda de conversa, comprehendi que a atividade não foi bem sucedida em promover uma reflexão sobre o aprendizado de inglês em uma perspectiva decolonial, como discutirei em seguida.

Nos trechos a seguir, as alunas Cíntia e Mary alternaram o uso do português e do inglês: “*a dificult is medir the body*” (Ilustração 7), “*If my body for small, I will ficarei sad*” (Figura 10), “*If I medir my had*” (Ilustração 8) e “*If I esticar a little more*” (Ilustração 8). No meu entendimento inicial, eu poderia valorizar o conhecimento de estratégias de negociação, o conhecimento *procedimental* (Canagarajah, 2014), visando à inteligibilidade e ao sucesso comunicativo e, com isso, elas teriam praticado a decolonialidade (Walsh, 2018). Porém, as alunas disseram que usaram palavras em português porque não conheciam ou não

lembaram-se das palavras que gostariam de usar em inglês e não puderam usar tradutores e dicionários, conforme determinei na atividade. Nesse sentido, a alternância das palavras em português e em inglês não partiu de suas próprias perspectivas internas, dos seus usos da linguagem, conforme uma visão translíngue (Canagarajah, 2013; 2014, García; Wei, 2014). Nos trechos anteriores, “*If my body for small, I will ficarei sad*” (Ilustração 7) e “*If I medir my had*” (Ilustração 8), há alternância entre as línguas inglesa e portuguesa de maneira coerente, pois as formas verbais “medir” e “ficarei” foram, estrutural e funcionalmente, usadas adequadamente. Nesse sentido, as alunas praticaram a troca de código (*codeswitching*), formando mensagens compreensíveis para os leitores, apesar do uso da palavra *had* no lugar da palavra *head*, em “*If I medir my had*” (Ilustração 8), por meio dos usos adequados das estruturas e funções das duas línguas. Assim sendo, embora as alunas tenham recorrido ao *codeswitching*, não é possível afirmar com certeza se o uso de palavras em português se deu porque as alunas simplesmente desconheciam os termos correspondentes em inglês - o que parece ser o caso - ou porque elas de fato não se preocuparam com o fato de se tratarem de línguas separadas ou distintas, em consonância com uma visão translíngue (Canagarajah, 2013, 2014; García; Wei, 2014). De acordo com García (2019 *apud* Welp; García, 2022, p. 51), essa separação das línguas de um indivíduo bilíngue ou que está se tornando bilíngue “[...] tem por finalidade consolidar o poder e criar indivíduos governáveis, sujeitos a normas e costumes imperialistas e colonizadores”. Ainda nos dois trechos, “*If my body*” “for” *small I will “ficarei” sad*” (Ilustração 7) e “*If I” medir my had*” (Ilustração 8), é possível observar que as alunas empregaram corretamente sentenças condicionais: zero e um (*zero and first conditional*). Ou seja, elas usaram essas sentenças condicionais em uma forma considerada adequada em uma perspectiva de norma “padrão”, conforme a recomendação da atividade, desconsiderando outros usos e outras práticas que também poderiam proporcionar inteligibilidade e sucesso comunicativo.

Há pensamentos críticos que problematizam as condições existenciais (Freire, 2005), a meu ver, nos seguintes trechos: “*If my body, for big they transform in a superwomen*⁶⁸” (Ilustração 7) e “*Oh no! The world is very sick that dead my plant*⁶⁹” (Ilustração 8). São esses pensamentos, de acordo com Freire (2005), que nos permitem ver a realidade como um

⁶⁸ Tradução minha: Se meu corpo, por maior que seja, se transformar em uma supermulher.

⁶⁹ Tradução minha: Oh, não! O mundo está tão doente que a minha planta morreu.

processo em constante transformação, problematizando-a. As sentenças construídas são inteligíveis e alcançaram sucesso comunicativo, apesar de alguns equívocos, como o uso de “*superwomen*” em vez do singular “*superwoman*” (Ilustração 8).

Após a realização da atividade, fizemos uma roda de conversa para discutirmos as estratégias usadas para sua realização e sobre as principais impressões de cada um sobre a escrita das tirinhas de Mafalda. De modo geral, os alunos consideraram que foi difícil escrever em inglês sem o uso de tradutores e dicionários. Talvez a proibição do uso desses recursos tenha sido um equívoco de minha parte, pois não pensei em tradutores e dicionários como recursos adicionais para aprender e sim como algo problemático, associado a uma falta ou deficiência linguística. Nesse sentido, não reconheci meus alunos como sujeitos bilíngues ou que estão se tornando bilíngues, “possuidores de um repertório linguístico maior, um sistema de linguagem, com características de linguagem, que interagem entre si para impulsionar os desempenhos linguístico e cognitivo”(Yip; García, 2018, p. 168). Além disso, os alunos questionaram a imposição, de minha parte, do uso das sentenças condicionais: zero e um e, também, o fato de o último quadrinho da segunda tirinha ter uma mensagem final, o que requereu deles o entendimento da progressão narrativa criada pelo cartunista Quino, impedindo-os de remodelar os diálogos desta tirinha de acordo com seus próprios valores e interesses, ou seja, de negociar a escrita (Canagarajah , 2014). Retomo esses pontos logo abaixo, em minha autoanálise.

O aluno Sandro comentou na roda de conversa que, primeiro, buscou palavras de seu vocabulário em inglês que pudessem ser usadas nos textos das tirinhas, em seguida, as usou e que compreendeu o que havia elaborado, mas acreditava não ser “o que a professora esperava”. Este é um trecho do relato do aluno Sandro: “Aí eu fui tentando lembrar as palavras. Eu tentei ficar puxando⁷⁰ as palavras assim, mas eu vou..., vai queimar. Se eu botar no sol, vai queimar. Aí eu tentei puxar, ‘queimar’, ‘molhar’, ‘água’”. Um pouco adiante, quando perguntei o motivo de ele não ter achado a atividade fácil, explicou: “porque as palavras somem, assim. Sim, as palavras somem. Quando a gente quer saber as coisas. Parece que as palavras somem, assim. Você tenta procurar, mas não acha”. Diante disso, questionei: “Por que você não usou outro recurso para se expressar? O português, por exemplo”. Sandro

⁷⁰ Por “puxando as palavras” entendo que o discente tentou associar palavras em inglês que fizessem sentido para associar as imagens ao texto verbal, conforme sugerido pela professora.

respondeu: “Ah, não professora, eu não gosto, não gosto de misturar, acho que fica feia a escrita. Dá a impressão que a gente não sabe”.

As últimas falas citadas do aluno Sandro - “Ah, não professora, eu não gosto, não gosto de misturar, acho que fica feia a escrita. Dá a impressão que a gente não sabe” - revelam que, no seu entendimento, as línguas não estão sempre em contato e não se influenciam mutuamente e que, em razão disso, os textos devem apresentar um idioma de cada vez, como se não “fossem interligados e mediados por diversos códigos, que nem sempre podem ser evidentes para o usuário” (Canagarajah, 2013, p. 15, tradução minha).⁷¹ Sobre essa divisão, ou separação, das línguas, Welp e García (2022, p. 51) argumentam que “é uma construção social empreendida por potências ocidentais, uma herança histórica e cultural [...]”. Com isso, consolidou-se o poder e criaram-se indivíduos governáveis, sujeitos a normas e costumes imperialistas e colonizadores (Welp; García, 2022). Canagarajah (2013) explica que isso ocorreu porque as trocas linguísticas entre as pessoas com diferentes memórias, acessando histórias e entendimentos, foram enterradas sob identidades linguísticas fixas - inglesa, portuguesa, espanhola e outras - restringidas por estados-nação. Portanto, Sandro limitou sua prática linguística ao uso de uma só língua - a inglesa - , não usando a língua portuguesa ou outros recursos semióticos para produzir os textos das tirinhas, mesmo com dificuldade para lembrar algumas palavras em inglês, argumentando que: 1) não gostava de misturar as línguas; 2) achava que a escrita ficaria feia; e 3) daria a impressão de que ele não sabia inglês. Todos esses argumentos estão ancorados em uma visão colonial, monolíngue e monolítica da língua, que orienta o ensino-aprendizagem para normas e padrões de línguas delimitadas (Canagarajah, 2013) e para o que falta ao educando, por limitar suas práticas linguísticas ao uso de uma só língua ou de um só padrão, reforçando a colonialidade do poder.

Em outro momento da roda de conversa, talvez influenciado por uma visão colonial da língua inglesa, o aluno Sandro se referiu à língua portuguesa como “bengala”, ou seja, um recurso para corrigir uma “deficiência” existente no conhecimento de inglês, ao comentar a fala de um colega que usou o português junto ao inglês para produzir os textos das tirinhas de Mafalda. Esse comentário do aluno reforçou, a meu ver, sua crença de que há idiomas

⁷¹ Texto original: “Texts and talk don’t feature one language at a time; they are meshed and mediated by diverse codes, which may not always be evident on the surface” (Canagarajah, 2013, p. 15, tradução minha).

puros ou variados idiomas, separados uns dos outros (Canagarajah, 2013), desconsiderando a “comunicação como possível pelos recursos que pegamos emprestados de diversas línguas e sistemas de símbolos para nossos propósitos” (Blommaert, 2010 *apud* Canagarajah, 2014, p. 770, tradução minha).⁷²

Ainda sobre a divisão, ou separação, das línguas, Sandro disse o seguinte na roda de conversa: “A frase fica estranha, você conversa uma coisa em português, e mistura. Não, é uma coisa que fica informal. Informal. E, para uma universidade não cabe isso, entendeu? É. A gente sente isso né!”. Sobre essa indagação do aluno Sandro, Canagarajah (2014) explica que, de fato, a universidade é um contexto institucional onde os discursos de normatividade são poderosos. No entanto, “precisamos decolonizar a norma” (Souza; Hashiguti, 2022, p. 157), pois, “no entendimento emergente, não é a proficiência gramatical, mas a habilidade em negociar a diversidade de gramáticas em cada interação específica que permite o sucesso comunicativo (Canagarajah, 2014, p. 769, tradução minha).⁷³

Ao declarar “é feio, professora, misturar; não gosto”, Sandro estava defendendo o uso apenas do inglês na escrita dos textos das tirinhas, como se a língua fosse pura, homogênea e que a mistura com outras línguas fosse nociva a essa pureza e estabilidade. Contrariando esse entendimento de Sandro, Canagarajah (2013) argumenta que

as línguas não estão necessariamente em guerra entre si; elas se complementam na comunicação. Portanto, temos que reconsiderar o entendimento dominante de que uma língua ‘interfere’ prejudicialmente no aprendizado e no uso de outra língua. As influências de uma língua sobre a outra podem ser criativa, capacitadora e oferecer possibilidades de voz (Canagarajah, 2013, p. 15, tradução minha).⁷⁴

Portanto, o entendimento do aluno Sandro de que uma língua “interfere” negativamente no uso de outra língua é um entendimento dominante, que perpetua a ideia de uma só possibilidade, como a de uma “língua padrão”, “culto”, que não considera as variedades. Esse entendimento de que existe um inglês universal desencoraja o falante

⁷² Texto no original: “Communication as made possible by resources that we borrow from diverse languages and symbol systems for our purposes” (Blommaert, 2010 *apud* Canagarajah, 2014, p. 770).

⁷³ Texto original: “In the emerging understanding, it is not our grammatical proficiency, but our adeptness in negotiating the diversity of grammars in each specific interaction that enables communicative success” (Canagarajah, 2014, p. 769).

⁷⁴ Texto original: “Languages are not necessarily at war with each other; they complement each other in communication. Therefore, we have to reconsider the dominant understanding that one language detrimentally ‘interferes’ with the learning and use of another. The influences of one language on the other can be creative, enabling, and offer possibilities for voice” (Canagarajah, 2013, p. 15).

bi/multilíngue ou que está se transformando em bi/multilíngue “a se tornar mais consciente de seu potencial expressivo e de seu poder de escolhas sobre a linguagem” (Welp; García, 2022, p. 53). Com isso, esse falante, certamente, passará por situações de usos da linguagem nas quais “as palavras somem”, conforme ocorreu com Sandro.

Para dar continuidade à análise dos dados gerados na roda de conversa sobre a atividade de escrita com tirinhas de Mafalda, selecionei a fala da aluna Cintia, a seguir:

Esse momento que você está falando⁷⁵, pra mim, foi o segundo momento. Porque eu sabia que tinha que fazer o *if*, mas na hora que eu li o quadrinho, eu já comecei a imaginar o que ela tava (*sic*) fazendo. E aí, eu pensei em descrever o que ela tava (*sic*) fazendo. Só que, descrever o que ela tava (*sic*) fazendo, não combinava com a necessidade de usar o *conditional zero*.

A fala da aluna Cíntia evidencia que, ao impor o uso do elemento gramatical *zero and first conditional* na escrita dos textos das tirinhas, não deixei espaço para que ela fosse criativa e tivesse voz, escolhendo o tipo de inglês apropriado para o gênero textual tirinha, que, a meu ver, proporcionaria inteligibilidade e sucesso comunicativo. Portanto, Cíntia não pôde negociar a escrita do seu texto (Canagarajah, 2014). No entanto, a aluna Cíntia poderia ter resistido, mudado e reconfigurado essa norma “padrão”, enfim, tido uma atitude decolonial (Maldonado-Torres, 2007). Ela acatou tal norma, apesar dos protestos: “Aí fica mais difícil. Porque você fica limitada ali. E aí, você fala não, tem que fazer uma condicional aqui”.

Para finalizar a análise dos dados gerados na roda de conversa sobre a atividade de escrita com tirinhas de Mafalda, cujo foco são os alunos em atividade, selecionei outra fala da aluna Cíntia, a saber: “aí eu tenho essa dificuldade de mudar. Porque tinha essa questão: ‘você não pode falar outra língua. Tente se comunicar em inglês. Use o que você sabe [em inglês] para se comunicar. É... Inglês, por favor, repita depois de mim, vamos lá, todo mundo, desse jeito’”. A aluna disse também que esse tipo de ensino de inglês é linear, focado em uma progressão de conteúdos gramaticais como, por exemplo, Unit 1: *verb to be*, Unit 2: *present continuous* etc. Esse modelo de ensino da língua inglesa descrito pela aluna Cíntia, prioriza o que falta ao aluno para alcançar a proficiência gramatical, limitando-o ao uso de uma só língua ou de um só padrão e não encorajando-o a negociar a diversidade de gramáticas

⁷⁵ Cintia se refere à dificuldade de encontrar as palavras certas para se expressar.

em cada interação específica, visando a inteligibilidade e o sucesso comunicativo (Canagarajah, 2014).

Sobre esse tipo de ensino de línguas, denominado de “tradicional”, Tagata, Pricinoti e Ferreira (2023) acrescentam que o foco do ensino é exclusivamente

na língua em si, sem qualquer reflexão sobre o uso e a mudança da língua, ou como o contexto afeta as escolhas linguísticas, como estas escolhas refletem certas ideologias, na diversidade linguística ou na ilusão da supremacia do falante nativo (Tagata; Pricinoti; Ferreira, 2023, p. 10).

Portanto, esse tipo de ensino é controlado pela ideologia monolíngue colonial que sustenta, ilusoriamente, a supremacia dos falantes nativos e, em razão disso, desencoraja a diversidade, desconsiderando as práticas translíngues que os alunos bi/multilíngues ou que estão se tornando bi/multilíngues trazem para as salas de aula e, portanto, reforçando a colonialidade do poder. Por isso, Cíntia disse que tinha dificuldade em mudar. Mudança aqui significa se libertar de práticas de linguagem das políticas e discursos monolíngues e colonialistas, de forma a se expressar usando os recursos semióticos que mais lhe convém.

Confesso que também enfrentei dificuldades em planejar e aplicar aos alunos atividades que enfrentam e desconstroem políticas e discursos monolíngues. Por exemplo, quando pedi aos alunos para utilizarem as formas condicionais na atividade das tirinhas - valorizando, portanto, o conhecimento *proposicional* dos alunos - eu não estava repetindo o tipo de ensino linear, apontado pela aluna Cíntia; e dessa forma, desconsiderando a diversidade de gramáticas que podem emergir em cada interação? Em outras palavras, não estaria, assim, reforçando a colonialidade do poder? Em seguida, faço minha autoanálise em relação à atividade em questão.

4.1.2 Autoanálise: a professora pesquisadora em atividade

O ato de analisar-me em atividade é um ato de coragem.⁷⁶ É o que pretendo fazer nesta subseção, em que analiso se promovi, com a atividade de escrita com a tirinha de Mafalda, uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de inglês, valorizando as práticas translíngues dos alunos durante a aula, e potencializando, assim, ações pedagógicas

⁷⁶ Considero que o ato de analisar-me em atividade é um ato de amor e, por isso, em conformidade com Freire (2005, é um ato de coragem.

de bases críticas. Uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de inglês enfrenta as colonialidades de ser/saber/poder, por meio da adoção de atitudes decoloniais (Maldonado-Torres, 2007). Segundo o autor, as atitudes decoloniais embasam projetos de resistência, questionando e mudando padrões coloniais em três âmbitos: do ser, do saber e do poder.

Inicialmente, a meu ver, adotei uma atitude decolonial (Maldonado-Torres, 2007) ao escolher as tirinhas de um cartunista argentino para a atividade de escrita. Sobre a escolha desse cartunista, a aluna Cíntia disse o seguinte na roda de conversa: “Eu acho que muitas coisas que o Quino escreveu a gente se identifica, porque somos da América do Sul, né? Apesar da gente [do Brasil] nascer um pouco diferente [dos argentinos]”. Ao comentar sobre a localização em comum aos dois países como fator de identificação, a aluna tocou na questão espacial/geográfica da colonialidade do conhecimento (Duboc; Souza, 2021), que interessa estudiosos e praticantes de diversos espaços e guia a decolonialidade, segundo Guerrero *et al.* (2022). Em seguida, a aluna disse: “Somos América do Sul. Mas, realmente, o inglês é outro nível, né? A comicidade deles [cartunistas americanos], eu acho que é diferente. Não é uma comicidade como a da Mafalda”. Essa fala de Cíntia mostra os efeitos da colonialidade em sua visão de mundo e experiência de vida, pois a aluna colocou a tirinha americana de um lado e a tirinha argentina de outro, sendo a tirinha do lado de lá o modelo (Santos, 2019), e a tirinha do lado de cá a exceção (Santos, 2019). Nesse momento, questionei a aluna: “será que não seria outro contexto para melhor se encaixar? Porque estamos em contextos bem diferentes. Será que não é isso?” Cíntia argumentou: “Mas as críticas, eu estou pensando assim, na questão das críticas que ela [Mafalda] faz, algumas são [de] nível global. [...] “Então, assim, mesmo sendo [de] nível global, para a gente ela [a crítica] tem um efeito, às vezes, mais engraçado do que para eles [os americanos]. Pode ser, então, questão cultural”. A meu ver, questionei a aluna Cíntia em suas relações com o mundo (Freire, 2005), o que requereu uma relação dialógica entre nós, exigindo a superação da contradição professora-aluna. Ambas, assim, nos tornamos sujeitos do processo em que crescemos juntas (Freire, 2005). Como a essência das rodas de conversa é a dialogicidade, foi exigido que soubéssemos escutar, no sentido de estarmos disponíveis para a abertura às falas, gestos e diferenças da outra (Freire, 1996).

Conforme ficou evidenciado na subseção anterior, na qual analisei os alunos em atividade de escrita com tirinhas de Mafalda planejada por mim, não valorizei as práticas translíngues que esses sujeitos trouxeram para a sala de aula, pois estava mais preocupada com a prática de *Conditionals*, em uma situação de uso controlado ou monitorado da língua; ou seja, a prática linguística não partiu de suas próprias perspectivas, dos seus usos da língua. Outro ponto de minha práxis que não contribuiu para decolonizar nossas expectativas de ensino-aprendizagem foi que, ao desencorajar o uso de tradutores e dicionários na produção escrita das tirinhas, posso ter reforçado uma perspectiva monolíngue, baseada na separação entre as línguas, que vê os alunos bi/multilíngues “como possuidores de dois sistemas de linguagem completamente separados” (Yip; García, 2018, p. 168). A alternância do português e do inglês nos textos produzidos pelas alunas Cíntia e Mary, que correspondem às Ilustrações 7 e 8, respectivamente, resultaram, segundo essas alunas, dessa minha recomendação.

O monolingüismo arraigado em meu modo de ser professora pode dificultar a adoção de uma perspectiva decolonial no ensino-aprendizagem de inglês. Um exemplo dessa postura monolíngue apareceu em um momento da roda de conversa que se seguiu à atividade de escrita das tirinhas. Nesse momento, o aluno Sandro comentou que o colega, ao usar português e inglês para produzir os textos das tirinhas de Mafalda, precisou de uma “bengala”. Em vez de convidar Sandro a explicar a comparação que fez da mistura de línguas como o uso de uma “bengala”, respondi: “Daqui a pouco ele não vai precisar mais”. Analisando a minha fala, percebi que, assim como Sandro, talvez eu ainda acreditasse na separação total ou autonomia das línguas, e que o uso do português só poderia acontecer nos estágios iniciais de aprendizado; ou seja, talvez eu ainda pensasse que as línguas de um indivíduo bi/multilíngue ou que está se tornando bi/multilíngue se isolam umas das outras, como se pudessem ser armazenadas em compartimentos separados no cérebro (García; Sylvan, 2011 *apud* Welp; García, 2022).

Ao pedir que os alunos usassem sentenças condicionais zero e um na escrita do texto das tirinhas de Mafalda não desloquei “o construto idealizado do falante nativo como regra geral e abstrata para legitimidade da língua” (Jordão et al., 2020, p. 38, tradução minha).⁷⁷

⁷⁷ No original: “The idealized construct of the native speaker as a general and abstract rule for language legitimacy” (Jordão et al., 2020, p. 38)

Com isso, deixei de valorizar as normas daquela situação específica, ou a situacionalidade do uso da língua com um propósito social, segundo as teorias decoloniais, de translinguagem e letramento crítico (Jordão *et al.*, 2020; Canagarajah, 2014; Menezes de Souza, 2022). Contrariando as três teorias mencionadas, o uso da língua foi homogeneizado, ignorando os conhecimentos linguísticos que cada aluno carrega, de modo semelhante ao que Hashiguti (2017) descreve como o apagamento dos corpos dos participantes da pesquisa. A homogeneização das normas de uso da língua é a consequência de um processo colonial em que um grupo dominante impõe aos grupos colonizados o seu saber como universal e a sua produção se pauta no processo de apagamento da corporalidade desses saberes.

Portanto, embora eu tenha planejado desenvolver, com a atividade de escrita com tirinhas de Mafalda, tanto o conhecimento *propositional* - “um conhecimento do *que*, ou normas e convenções de uma língua” (Canagarajah, 2014, p. 767, grifo do autor, tradução minha)⁷⁸ - quanto o conhecimento *procedimental* - “um conhecimento de *como*, ou estratégias de negociação” (Canagarajah, 2014, p. 767, grifo do autor, tradução minha)⁷⁹ -, o meu foco foi o conhecimento *propositional*, mais especificamente o conhecimento do elemento gramatical *zero and first conditional*. Com isso, não foquei na criatividade dos alunos para fundirem seus repertórios nas escritas dos textos das tirinhas de Mafalda, visando a inteligibilidade e o sucesso comunicativo. Ou seja, não valorizei as práticas translíngues que os alunos trazem para a sala de aula (Canagarajah, 2014). Conforme mencionado por Cintia, o direcionamento da atividade para o conhecimento do elemento gramatical *zero and first conditional* fez com que ela se sentisse “limitada”.

Desse modo, a atividade de escrita com tirinhas de Mafalda, conforme planejada por mim, permitiu que eu promovesse uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de inglês em somente alguns aspectos. Um deles foi na recuperação do aspecto espacial/geográfico da colonialidade do conhecimento (Duboc; Souza, 2021). Isso ocorreu porque eu trouxe para sala de aula tirinhas do cartunista argentino Quino. Outro aspecto foram os estímulos aos pensamentos críticos, que problematizam as condições existenciais (Freire, 2005). Esses estímulos ocorreram, a meu ver, quando questionei a fala de Cíntia

⁷⁸ No original: “A knowledge of *what*, or norms and conventions of a language” (Canagarajah, 2014, p. 767, grifo do autor).

⁷⁹ No original: “A knowledge of *how*, or negotiation strategies” (Canagarajah, 2014, p. 767, grifo do autor).

“Somos América do Sul. Mas, realmente, o inglês é outro nível, né? A comicidade deles [cartunistas americanos], eu acho que é diferente. Não é uma comicidade como a da Mafalda”, que mostra os efeitos da colonialidade em sua visão de mundo e experiência de vida, mas também ao sugerir a escrita com tirinhas de Mafalda, conforme evidenciam os seguintes trechos: “*If my body, for big they transform in a superwomen*”/ *Se meu corpo, por maior que seja, se transformar em uma supermulher*” (aluna Cíntia) e “*Oh no! The world is very sick that dead my plant*”/ *Oh, não! O mundo está tão doente que matou a minha planta*” (aluna Mary). São esses pensamentos, de acordo com Freire (2005), que nos permitem ver a realidade como um processo em constante transformação, problematizando-a. E, por fim, ao adotar a aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana e, em seguida, uma roda de conversa, procurei apreciar “a heterogeneidade e simultaneidade das visões de mundo como produtivas [...]” (Guerrero *et al.*, 2022, p. 586), sendo esta uma das características da decolonialidade.

Quando eu planejei esta atividade, ainda estava iniciando a leitura de textos e autores que abordam as teorias decoloniais, para organizar o referencial teórico desta tese. Talvez, por isso, eu não tenha conseguido aplicar alguns conhecimentos dessas teorias ao planejamento da atividade. Outra questão é que, naquele momento, eu não tinha a consciência de que estou inserida na colonialidade do poder, o que pode dificultar a adoção de outro modo de conceber e praticar o ensino-aprendizagem da língua inglesa, livre da influência do construto abstrato e monolíngue do falante nativo de países hegemônicos. A colonialidade estava muito arraigada em mim; talvez por isso jamais tenha questionado a escolha dessa tirinha de Mafalda para a prática de sentenças condicionais, ou até mesmo o fato do aspecto gramatical ter sido preponderante nessa escolha. Com isso, inadvertidamente contribuí para aquilo que Menezes de Souza e Hashiguti (2022, p. 155) definem como sua normatividade - “o que resulta de uma ação colonizante por impor um conjunto de elementos e de regras que silencia outras formas, negando sua existência”. Ou seja, não decolonizei o meu conceito de língua como norma homogênea.

Portanto, ao planejar a atividade de escrita com tirinhas de Mafalda eu tive uma preocupação maior com o conhecimento *proposicional* (Canagarajah, 2014) e não com o conhecimento *procedimental*, relativo ao contexto social. Minha expectativa ainda era que havia momentos determinados e pré-estabelecidos para os elementos gramaticais serem

abordados, independentemente dos contextos em que ocorriam as práticas linguísticas. Com isso, visei o ensino de uma “língua padrão”, como a utilizada por falantes americanos e britânicos, de forma que os alunos pudessem alcançar um “nível de proficiência”, desconsiderando os contextos socioculturais de uso e as variedades da Língua Inglesa, em conformidade com os objetivos gerais e específicos da disciplina Inglês VII, detalhados no capítulo 3 desta tese. Ao seguir esses objetivos, não rompendo com as imposições de divisão do conhecimento da língua inglesa em níveis de proficiência, não adotei uma atitude decolonial (Maldonado-Torres, 2007). Meu olhar ou minha percepção dos processos de ensino-aprendizagem, portanto, ainda estava fortemente influenciado pela colonialidade do poder.

Desse modo, esta autoanálise ajudou-me a ter consciência de que estou inserida nessa colonialidade, o que constitui um desafio sempre presente em meu processo de decolonização do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Encerro aqui a análise da atividade Tirinhas de Mafalda, que foi realizada por meio do raciocínio denominado particularização, sob a forma de diretrizes e comprovações argumentadas. Na sequência, analiso a atividade Feira de Trocas.

4.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE FEIRA DE TROCAS

A atividade Feira de Trocas foi realizada com os meus alunos do terceiro período de Letras Português/Inglês. Antes de anunciar, em uma roda de conversa, a atividade que seria desenvolvida, apresentei no computador com projetor a definição de Consumo Sustentável, segundo o Ministério do Meio Ambiente.⁸⁰ A partir dessa definição, conversamos sobre o Consumo Sustentável e seus impactos sociais e ambientais. As opiniões e os exemplos diversificados dos alunos provocaram reflexões sobre as suas escolhas de compras. Um exemplo que merece destaque foi dado pelo aluno De Paula: “Professora, eu tive, até hoje, durante toda minha vida, dois celulares; esse de hoje eu o tenho faz 8 anos. Acho um

⁸⁰ “O Consumo Sustentável envolve a escolha de produtos que utilizaram menos recursos naturais em sua produção, que garantiram o emprego decente aos que os produziram, e que serão facilmente reaproveitados ou reciclados. Significa **comprar aquilo que é realmente necessário, estendendo a vida útil dos produtos tanto quanto possível**. Consumimos de maneira sustentável quando nossas escolhas de compra são conscientes, responsáveis, com a compreensão de que terão consequências ambientais e sociais – positivas ou negativas”. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/producao-e-consumo-sustentavel/conceitos/consumo-sustentavel.html>. Consultado em: 28 de jun. 2023.

desperdício ficar trocando sempre. Não preciso acompanhar os lançamentos novos, não vejo necessidade disso". Alguns alunos discordaram da opinião do aluno De Paula, muitos se surpreenderam com o tempo de vida do aparelho e outros disseram que não conseguiriam ter um aparelho por tanto tempo. Na sequência, sugeri aos alunos que pensassem em outras formas, além das que foram citadas, de estender a vida útil dos produtos que compramos tanto quanto possível. Ouvi as respostas e, depois, sugeri a atividade Feira de trocas em um espaço virtual, como uma opção para que isso acontecesse. Anunciei que o caminho para o seu desenvolvimento seria pensado conjuntamente por eles e por mim. Por fim, decidimos que a atividade seria feita individualmente: cada aluno deveria postar um produto para ser trocado, tendo o direito de adquirir outro, criando, com a ferramenta *Padlet*, um espaço virtual de uma loja, com nome, uma foto do produto e um texto escrito em língua inglesa, além de outros recursos semióticos, como símbolos, desenhos, a língua portuguesa etc. Com isso, procurei valorizar a escrita e a língua como uma prática social (Menezes de Souza, 2011; Tagata, 2017; Canagarajah, 2013, 2014) que transcende as palavras (Canagarajah, 2013, 2014). Acessei a plataforma *Padlet*, usando o computador com projetor, para que juntos conheçêssemos ou lembrásssemos de suas funcionalidades. Nesses momentos iniciais da atividade, usamos ora a língua inglesa, ora a portuguesa. Utilizando a minha conta na ferramenta *Padlet*, acompanhei a criação dos espaços virtuais das lojas dos alunos, pois com a mesma conta pode-se criar vários murais⁸¹. No entanto, utilizamos também o *Whatsapp* para respondermos às dúvidas que surgiram sobre cada item anunciado para troca, com o intuito de facilitar a nossa comunicação. Desse modo, o aplicativo favoreceu a prática da oralidade em língua inglesa, pois a maior parte das mensagens enviadas foi de voz, ou seja, produções orais que exigiam que os participantes do grupo as escutassem e compreendessem. A produção da mensagem e a sua escuta foram articuladas pela negociação na construção de sentidos partilhados pelos participantes envolvidos, sem contato face a face.

Diante do exposto, a Feira de trocas pode ser vista como uma opção decolonial que responde ao capitalismo, que cabe no discurso progressista e corresponde "à retórica celebratória da modernidade – ou seja, à retórica da salvação e da novidade, baseada nas

⁸¹ Essa ferramenta funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (texto, imagens, vídeo, *hiperlinks*) juntamente com outras pessoas.

conquistas europeias durante o Renascimento” (Mignolo, 2017, p. 04). Não há, segundo o autor, modernidade sem colonialidade. E a colonialidade

envolveu a ‘natureza’ e os ‘recursos naturais’ em um sistema complexo de cosmologia ocidental, estruturado teleologicamente e secularmente. Também fabricou um sistema epistemológico que legitimava os seus usos da ‘natureza’ para gerar quantidades maciças de ‘produtos’ agrícolas, primeiro, e quantidades maciças de ‘recursos naturais’ após a Revolução Industrial. O primeiro ainda foi o período da regeneração; com o segundo, entramos no período da reciclagem. A revolução industrial e tecnológica também possibilitou a industrialização de ‘produtos agrícolas e a mercantilização do alimento e da vida (Mignolo, 2017, p. 02).

Portanto, ocultas por trás da colonialidade e sustentadas pela retórica da modernidade, práticas econômicas coloniais, como as que circulavam na cosmologia ocidental, conforme descritas por Mignolo, mercantilizavam não somente alimentos, mas também vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis.

Em contrapartida, a opção decolonial é “o projeto inexorável de tirar todos da miragem da modernidade e da armadilha da colonialidade. Todos são conectados pela lógica que gera, reproduz, modifica e mantém hierarquias interconectadas” (Mignolo, 2017, p. 10). Essa lógica, segundo o autor, é a do capitalismo, no qual uma diversidade de formas de trabalho (a escravidão, a semisservidão, o trabalho assalariado, a produção de mercadorias simples, etc.) coexistem e se organizam “com base no capital como fonte da produção de mais-valia pela venda de mercadorias por lucro no mercado mundial” (Mignolo, 2017, p. 10-11).

Assim sendo, a Feira de Trocas, por meio da lógica do consumo consciente, é uma opção decolonial por constituir uma alternativa ao artifício do capitalismo e da ilusão da modernidade, que estão imbricadas no colonialismo. O capitalismo, que incentiva o consumo excessivo, irrefletido ou irresponsável de produtos é uma maneira de tornar as pessoas dependentes do capital, e cúmplices da colonialidade do poder. O depoimento do aluno De Paula sobre o seu consumo sem excesso indica que ele está desobedecendo e se desvinculando desse sistema.

A respeito do consumismo que gera o acúmulo de coisas, Bispo (2023), conhecido por Nego Bispo, alerta que

os povos da cidade precisam acumular. Acumular dinheiro, acumular coisas. Estão desconectados da natureza, não se sentem como natureza. As cidades

são estruturas colonialistas. Nem todos os povos da cidade são povos colonialistas, mas a cidade é um território colonialista. Há povos vivendo a duras penas nesse território colonialista. (...) Parece que a ideia de concentração de riqueza chegou a um clímax. O poder, o capital entraram em um grau de acúmulo que não há mais separação entre gestão política e financeira do mundo (Bispo, 2023, p. 10-11).

Portanto, para Bispo (2023), as cidades são estruturas e territórios colonialistas, que estimulam o acúmulo de coisas por meio do consumismo. A necessidade de acumular e, dessa forma, de consumir, de acordo com o filósofo, desconecta os povos das cidades da natureza, o que os leva a não se sentirem como parte da natureza.

A consequência do consumismo desenfreado, na visão de Krenak (2020), será o fim da qualidade de vida na Terra, o que colocará os povos em um mesmo nível, ou seja, sem divisão entre os que têm muito, com relação ao capital financeiro, e os que têm pouco. Não considerar as consequências do consumo tem outro ponto prejudicial, porque alimenta a colonialidade do poder/ser e, dessa maneira, as pessoas são definidas pelo que mostram ter: roupas, lugares que frequentam, viagens, imóveis, carros. Krenak (2020, p.10) comenta essa colonialidade alertando que “o poder, hoje, é uma abstração concentrada em marcas aglutinadas em corporações e representada por alguns humanóides. Não tenho dúvida de que esses humanóides, focados no poder da grana, também vão sofrer uma saturação”. Isso porque eles atribuem utilidade a tudo e que essa utilidade não terá valor se perdemos os recursos naturais do planeta.

Na sequência, analiso os alunos em atividade.

4.2.1 Os alunos em atividade

Enquanto visualizávamos a plataforma *Padlet*, usando o computador com projetor, comentando sobre suas funcionalidades, os alunos comentaram os possíveis produtos que colocariam na Feira de Trocas, mostrando-se empolgados com a atividade. A maioria deles considerou a plataforma fácil de usar, destacando a simplicidade na postagem de conteúdos e a interação em inglês, que os auxiliaria na prática do idioma. O *feedback* geral foi positivo, com os alunos enfatizando a utilidade da tecnologia para o aprendizado e a comunicação. Ao final da primeira aula dedicada à atividade, combinamos que as fotos dos produtos da nossa Feira de Trocas deveriam ser feitas extraclasse para que, nas aulas seguintes, eles criassem

suas lojas virtuais e anúncios e, ainda, os compartilhassem. Alguns alunos criaram as suas lojas virtuais e seus anúncios extraclasse, deixando apenas o compartilhamento para ser feito na sala de aula.

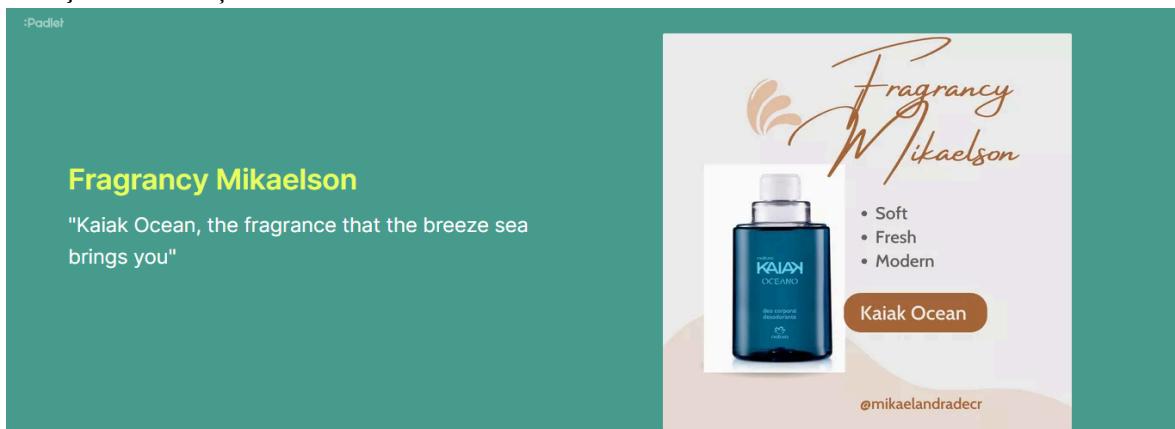
Os alunos que deixaram para fazer todo o processo de criação e compartilhamento dos anúncios na sala de aula, durante as aulas do segundo dia dedicado à atividade, foram aqueles que não compreenderam totalmente as funcionalidades da plataforma *Padlet*, principalmente para anexar imagens e colocar seus nomes nas publicações. Os alunos que tinham um domínio maior quanto ao uso da plataforma, juntamente comigo, passamos a ajudá-los. Esses alunos que tinham mais facilidade em usar o *Padlet* e outras ferramentas digitais eram os mesmos que se sobressaíam na escrita e na oralidade em inglês, o que sugere uma relação entre a familiaridade com tecnologias digitais e o conhecimento de língua inglesa. Zhao (2005), que investiga sobre o uso de ferramentas digitais e o aprendizado de inglês, argumenta que a internet possibilita que os estudantes tenham contato com materiais produzidos em situações reais de uso do idioma em questão, tornando a aprendizagem mais eficaz. Vários conteúdos, incluindo reportagens, vídeos, músicas e outros, estão disponíveis em inglês na internet, tornando-a uma possibilidade de os estudantes aprofundarem-se na língua-alvo.

Quanto aos textos dos anúncios, minha instrução foi que deveriam ser escritos na língua inglesa, com a possibilidade de uso de outros recursos semióticos, visando à inteligibilidade e ao sucesso comunicativo. Dicionários e tradutores poderiam ser usados para auxiliá-los na produção desses textos. Mesmo assim, muitos alunos pediram que eu revisasse seus textos antes da postagem. As principais inseguranças eram se nomes próprios na língua portuguesa poderiam ser utilizados como títulos das lojas e como usar os verbos na terceira pessoa do *Simple Present*. A insegurança em utilizar seus nomes próprios nos títulos de suas lojas pode ter se dado pelo fato de não termos conversado sobre as diversidades étnico-racial, linguística e cultural dos países em que a língua inglesa é falada - países em que nomes de lojas como “*Guilherme's*” ou “*Eliezer's shop*”, por exemplo, podem ser encontrados. Faltou, portanto, valorizar e trabalhar “certas estratégias de negociação de fora da sala de aula para navegar na mistura de idiomas e culturas dentro” (Canagarajah, 2014, p. 778, tradução

minha)⁸². Por isso, os alunos não desenvolveram a capacidade de perceber que, ao escolhermos recursos, não nos preocupamos “de qual língua eles vêm, mas para qual objetivo os estamos usando e em quais contextos sociais” (Canagarajah, 2014, p. 770, tradução minha).⁸³

A seguir, trago uma apresentação de *slide* que foi criada para a postagem do produto que seria trocado, cujo título traz um nome próprio na língua portuguesa. Para criar esta apresentação de *slide* na plataforma digital *Padlet*, o aluno clicou no botão *slideshow* (▶). A plataforma formatou automaticamente o quadro em apresentação sequencial do conteúdo e, com isso, deixou de ter o aspecto de mural.

Ilustração 9 Publicação do aluno Marcio na Feira de Trocas



Fonte: *Padlet.com*.

. Ainda durante as aulas do segundo dia com a atividade Feira de Trocas, alguns alunos sugeriram que cada um deles gravasse um áudio em inglês, informando aos colegas o produto anunciado para a troca na feira, ressaltando suas qualidades, para ser adicionado ao *Padlet*, como nova publicação. Para isso, poderiam ser utilizados a *webcam* ou o microfone do dispositivo para gravar o áudio ou, ainda, um arquivo de som. A ideia não agradou a todos, porém foi aceita mesmo assim. Ainda nesse segundo dia, os alunos começaram a escrever os textos para as gravações dos áudios. Minha instrução foi que estes também deveriam ser escritos na língua inglesa, podendo associá-la a outros recursos semióticos; outra instrução foi que dicionários e tradutores poderiam ser usados para auxiliá-los nessa escrita.

⁸² No original: “Certain negotiation strategies from outside the classroom to navigate the mix of languages and cultures within” (Canagarajah, 2014, p. 778).

⁸³ No original: “Is not which language they come from, but what objective we are using them for and in what social contexts” (Canagarajah, 2014, p. 770).

Foi nas aulas do terceiro dia com a atividade Feira de Trocas que todos os alunos terminaram de escrever os textos para as gravações de áudios, que me foram enviados por *WhatsApp*, para que eu os lesse e os corrigisse. Também dediquei um tempo para tirar dúvidas sobre a pronúncia. Sugerir aos alunos que gravassem seus textos usando o gravador de voz nativo de seus celulares e os ouvissem avaliando suas pronúncias, entonações e ritmos empregados, antes de fazerem suas novas publicações no *Padlet*. A aluna May publicou o seguinte texto gravado em áudio: “*The Little Prince tells a story about a young prince who visits various planets in space, including Earth, and address themes of loneliness, friendship, love and loss. I am sure that you will love this amazing book. Don't miss the opportunity to read this wonderful book*”⁸⁴

A produção oral da aluna May me pareceu inteligível e com grandes chances de sucesso comunicativo. O mesmo não ocorreu com a aluna Silvia, cuja publicação foi “*Few of these McLaren accessory available. Are white very hiding*”,⁸⁵ pois é possível entender somente o início de sua fala. A dificuldade de Silvia foi com a pronúncia das palavras em inglês; isso pode ter ocorrido porque faltaram-lhe mais oportunidades de exposição e reflexão sobre a língua inglesa oral dentro e fora de sala de aula. No entanto, Silvia arriscou-se a se fazer compreender e lidou com a insegurança de se expressar oralmente na língua inglesa.

Nas aulas do quarto dia com a atividade Feira de Trocas, os produtos anunciados foram trocados e, dessa forma, o consumo sustentável e consciente foi valorizado. Ao trocarem os produtos, alguns alunos usaram o inglês para se comunicarem, como Sandra, por exemplo: “*this is my sweet, I made this afternoon and its delicious*”.⁸⁶ Nesse dia, também fizemos uma roda de conversa⁸⁷ para falarmos sobre o planejamento e a execução da atividade, sendo que algumas falas dos alunos foram utilizadas por mim nesta análise. Além disso, utilizei também algumas produções dos alunos e o meu diário reflexivo, gravado em áudio. A análise foi realizada por meio do raciocínio denominado particularização, sob a forma de diretrizes e comprovações argumentadas.

⁸⁴ Tradução minha: “O Pequeno Príncipe conta a história de um jovem príncipe que visita vários planetas no espaço, incluindo a Terra, e aborda temas de solidão, amizade, amor e perda. Tenho certeza de que você adorará este livro incrível. Não perca a oportunidade, leia esse livro maravilhoso”.

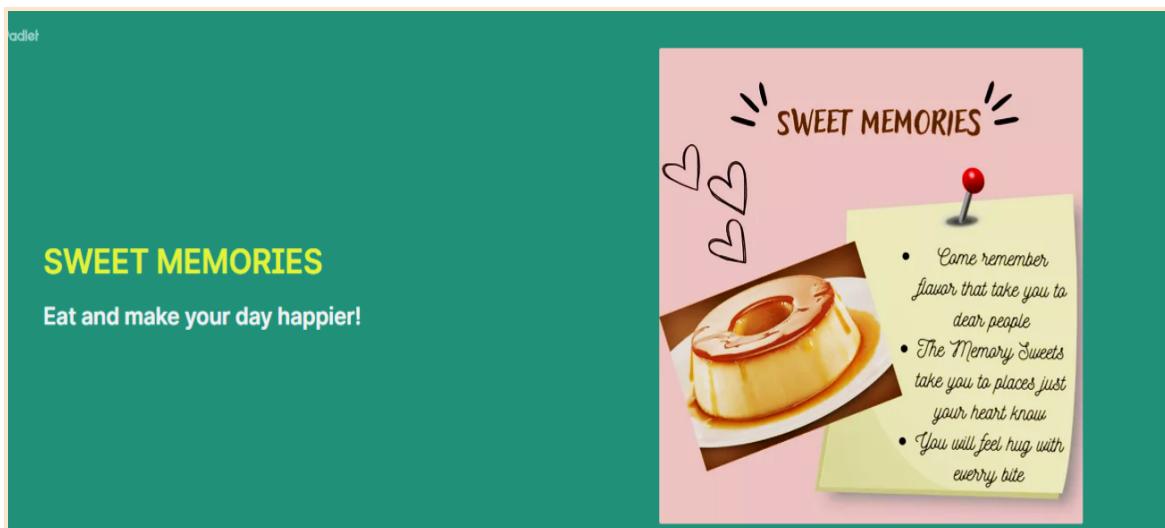
⁸⁵ O texto que a aluna escreveu foi este: “*Few of this McLaren accessory are available. This one was very hidden*”.

⁸⁶ Tradução minha: “Este é meu doce (pudim), eu fiz hoje a tarde e está delicioso”.

⁸⁷ Transcrição no Apêndice B.

Em alguns anúncios, os alunos mostraram bastante criatividade, recorrendo a seus repertórios e identidades para criá-los, de maneira que parecem ter alcançado inteligibilidade e sucesso comunicativo. Isto pode ser observado, por exemplo, na apresentação de *slide* a seguir, criada pela aluna Sandra (Ilustração 10) para a postagem do produto que seria trocado, usando estratégias e recursos para a comunicação translíngue (Canagarajah, 2014). Para criar a apresentação de slide na plataforma digital Padlet, a aluna clicou no botão Slideshow (▶) e, com isso, seu quadro deixou de ter o aspecto de mural.

Ilustração 10 Publicação da aluna Sandra na Feira de Trocas



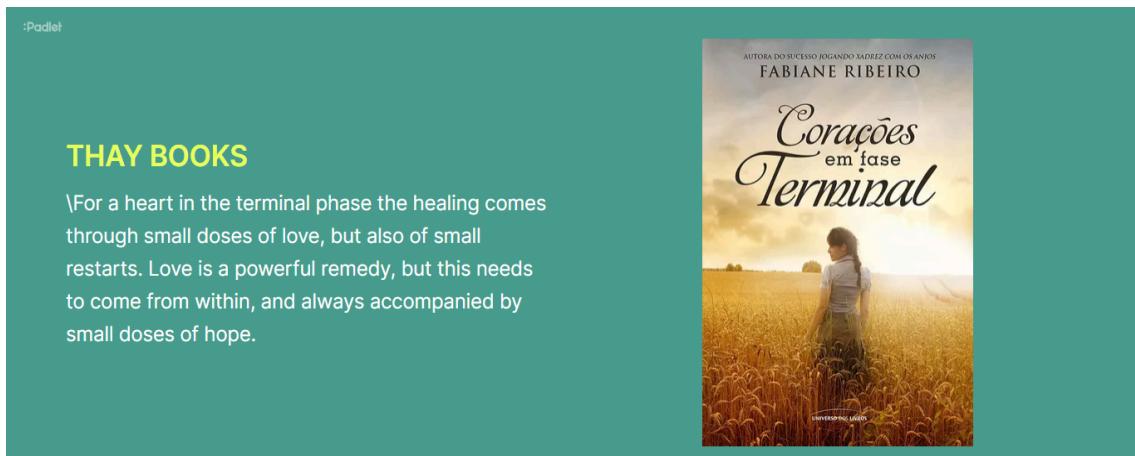
Fonte:Padlet.com.

O anúncio da aluna Sandra é de um pudim, que a aluna alegou contribuir para o consumo consciente e sustentável, que valoriza produtos artesanais, feitos em baixa escala. Segundo a aluna, esse processo tem sido visto na área de alimentos, na qual a qualidade e o aspecto mais natural, orgânico e saudável têm sido valorizados. Para divulgar o seu produto, a aluna usou a linguagem apelativa: verbos no modo imperativo (“eat/coma” e “make/deixe”) e ponto de exclamação (“*Eat and make your day happier!*! Coma e deixe seu dia mais feliz!”). O nome da loja da aluna é “Sweet Memories/ Doces lembranças” - escolhido, segundo a aluna, por remeter à beleza de momentos vividos e à saudade que deixaram, como também aos doces e as boas lembranças que deixam. O anúncio criado pela aluna também utilizou imagens de modo eficaz, como a foto do doce que ela pretendia trocar por outro produto, além de *emoticons* no formato de corações para indicar que ele seria feito com amor. Além disso, para definir o público-alvo do seu anúncio, Sandra usou um “*Post-it*” com

alguns lembretes sobre a sua loja. Desse modo, a criação da aluna envolveu um conjunto de diferentes recursos semióticos (Canagarajah, 2014), reunindo “diferentes dimensões da sua história pessoal, experiência e ambiente, da sua atitude, crenças e ideologias, da sua capacidade cognitiva e física num desempenho coordenado e significativo” (García; Wei, 2014, p.23, tradução minha).⁸⁸

Em algumas produções dos anúncios, os alunos remodelaram suas formas de acordo com seus próprios interesses. Isso pode ser observado na apresentação de *slide*, a seguir, que foi criada pela aluna Thay, para a postagem do produto que seria trocado, clicando no botão *Slideshow* (▶) da plataforma *Padlet*:

Ilustração 11 Publicação da aluna Thay na Feira de Trocas



Fonte: *Padlet.com*.

A aluna Thay criou um nome objetivo e inteligente para sua loja “Thay Books”, sendo este o título do anúncio. No texto do anúncio, a aluna não ressaltou, de forma explícita, as qualidades e as vantagens do seu produto, que é um livro. Implicitamente isso foi feito por meio de uma pequena resenha, que convida o leitor do anúncio a lê-lo. Desse modo, a aluna não usou a linguagem apelativa para atingir o seu público-alvo, que é uma das características predominantes desse tipo de texto. Ela ainda trouxe a imagem do livro como forma de destacar ainda mais as características do seu produto.

Sobre o uso da plataforma digital *Padlet* na atividade Feira de Trocas, que aproxima e entrelaça diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), ao permitir a criação

⁸⁸ Texto original: “Creates a social space for the multilingual user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance” (García; Wei, 2014, p. 23). .

de murais interativos e colaborativos, o aluno Cláudio disse o seguinte na roda de conversa: “são fáceis os comentários, mesmo sendo em inglês. Tanto possibilitam ter contato com pessoas que sabem escrever em inglês, no inglês padrão, e que usam palavras diferentes das que você conhece quanto aprender sozinho a escrever frases em inglês”. Cláudio está se referindo aos comentários que podem ser feitos nos murais, bastando clicar em “Adicionar comentário/ *Add comment*” na área abaixo deles. A orientação de comentar somente na língua inglesa foi dada por mim e, dessa forma, tentei controlar o ambiente da plataforma para discursos e normas institucionais, censurando a diversidade. Por isso, o aluno disse que os comentários possibilitam o contato com pessoas que sabem escrever em inglês, isto é, utilizando o que Cláudio chamou de “inglês padrão”. Nesse sentido, Cláudio parece conceber a língua como norma. Essa normatividade da língua, no entendimento de Menezes de Souza e Hashiguti (2022), conforme anteriormente mencionado, resultou de uma ação colonizante que impôs um conjunto de elementos e de regras que silenciou e silencia outras formas de escrita, negando suas existências. Nesse sentido, o comentário de Cláudio reflete a colonialidade do poder, especialmente quando menciona que saber escrever em inglês é escrever usando o inglês “padrão”, ou seja, o inglês com uma única norma, que é a de comunidades nativas. Ao valorizar a padronização ou a homogeneização da língua inglesa, ele reforça o colonialismo do poder porque exclui as variedades de ingleses, com normas locais em diferentes comunidades nativas e não nativas. Cláudio também disse que os comentários possibilitam o aprendizado da escrita de frases em inglês “padrão” sem a ajuda de um professor, desse modo, com autonomia. O aluno também disse que os comentários permitem o aprendizado de “palavras diferentes das que você conhece”, possibilitando, desse modo, a ampliação do vocabulário na língua inglesa. Nesse sentido, Cláudio parece ter compreendido que “o conhecimento que um usuário tem das línguas é sempre parcial porque vai se alterando na medida em que ele interage com outros usuários e vai sendo exposto a outros elementos e ampliando o seu repertório, para que eles façam parte de seus recursos” (Menezes de Souza; Hashiguti , 2022, p. 160).

Outro ponto de destaque na fala de Cláudio é sobre a interação escrita em inglês entre os participantes da Feira de Trocas, por meio dos comentários, que pode ser observada na ilustração 12, na página a seguir:

Ilustração 12 Comentários no mural do *Padlet*

Joana: Wow, delicious.

Cintia : Wow, gave me water on mouth.

Sávio: I became interested. Brigadeiro is my favorite.

Fonte: *Padlet.com*.

Os comentários foram feitos no mural da aluna Ana, que anunciou o doce brigadeiro, típico da culinária brasileira, para ser trocado na Feira. Joana escreveu: “Nossa, uma delícia”. Na sequência, Cíntia comentou: “Nossa, me deu água na boca”. Por último, Sávio escreveu: “Fiquei interessado. Brigadeiro é meu [doce] preferido”. Os comentários dos alunos se complementam gradativamente. Nesse sentido, houve interação entre esses sujeitos. Nos comentários há os verbos irregulares “*to become e give*” usados no passado. Devido à falta de uma regra geral para a conjugação dos verbos irregulares no passado, geralmente, os alunos têm dificuldade em usá-los. Logo, Cíntia e Sávio, que conjugaram, em seus comentários, corretamente os verbos “*to became e give*” no passado, na visão do aluno Cláudio, sabem escrever em inglês porque usaram o “inglês escrito formal”, enfim, obedecendo às normas estabelecidas. Portanto, Cláudio parece priorizar as características universais da língua, as regras gramaticais, o que Menezes de Souza e Hashiguti (2022) chamam de normatividade da língua.

Acerca da atividade Feira de Trocas, a aluna Vitória opinou que “ela é uma articulação real. [...] Eu acho interessante”. Ao destacar que a língua foi usada em um contexto de “articulação real”, a aluna possivelmente se referiu ao uso da língua em um contexto próximo da realidade, com finalidades comunicativas definidas, e não como um sistema linguístico abstrato, portanto, como uma prática social. Desse modo, a língua possibilitou interações e construções de sentidos em um contexto sócio-histórico determinado, favorecendo o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos (Menezes de Souza, 2011).

Em outro momento na roda de conversa, Cláudio acrescentou que, para ele, uma das coisas mais importantes que aconteceu na Feira de Trocas foi ter conseguido ler o que os colegas escreveram nos comentários do seu mural. Ou seja, a atividade, realizada integralmente através do meio digital, possibilitou que Cláudio vivenciasse, de maneira significativa e situada, a leitura dos comentários dos colegas no mural do seu produto

anunciado para a troca na feira. Consequentemente, essa prática de leitura de forma situada contribuiu, segundo ele, para o desenvolvimento da sua prática leitora. Os comentários feitos no mural do aluno foram:

Ilustração 13 Comentários no mural do aluno Cláudio

Sandra: That's cool, very useful.
Pedro: I'm interested because it would be very useful for me.
Sandra: I want. I'm going to gift a special person.
Vinícius: Its o'clock is exchanged to Pedro.

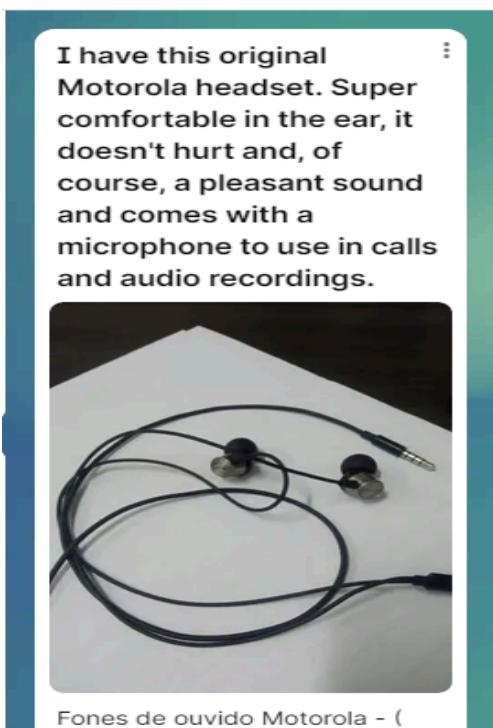
Fonte: *Padlet.com*.

Primeiramente, Sandra escreveu no mural do colega Cláudio que o produto anunciado para troca, um relógio, era muito útil. Em seguida, Pedro comentou que estava interessado no relógio porque seria muito útil para ele. Na sequência, Sandra comentou novamente no mural de Cláudio e tentou convencê-lo a fazer a troca com ela anunciando que o relógio seria um presente para uma pessoa especial. Por fim, Vinícius comentou que a troca seria feita com Pedro, o que, de fato, aconteceu. Cláudio não respondeu os comentários dos colegas, apesar de eu ter enviado a ele alguns lembretes, perdendo, com isso, a oportunidade de vivência e reflexão sobre esse uso escrito da língua inglesa.

O depoimento do aluno Cláudio parece ter encorajado a fala seguinte, do aluno Sávio, sobre a prática da escrita, de maneira significada e situada, possibilitada pela atividade Feira de Trocas, e o impacto positivo em seu aprendizado: “[...] naquela segunda atividade lá, quando eu vi eu tava conseguindo fazer uma frase de quase três linhas já”. A atividade a que ele se refere é a produção escrita e oral informando aos colegas o produto que anunciou para a troca na Feira, ressaltando as suas qualidades, para ser adicionado ao *Padlet*, como nova publicação. Para isso, poderiam ser utilizados a *webcam* ou o microfone do dispositivo para gravar o áudio ou, ainda, um arquivo de som.

Trago, a seguir, a nova publicação oral e escrita do aluno Sávio que foi adicionada ao *Padlet*:

Ilustração 14 Nova publicação oral e escrita do aluno Sávio



Fonte: Padlet.com.

Nessa nova publicação, Sávio informou aos colegas que o produto que anunciou para a troca na Feira foi um fone de ouvido Motorola e destacou suas qualidades: “original, super confortável no ouvido, indolor, tem um som agradável e vem com um microfone para ser usado em chamadas e gravações de áudio”. Esse texto escrito por Sávio, que também foi gravado em áudio e adicionado à publicação, anteriormente foi compartilhado comigo no *Whatsapp* para que eu o corrigisse. Com isso, a escrita do aluno mostrou uma forte preocupação com a normatividade do inglês “padrão”, contrariando a visão translíngue (Canagarajah, 2014) e, consequentemente, as teorias decoloniais, para as quais “precisamos decolonizar a norma, abrir espaço para outras formas da linguagem” (Menezes de Souza ; Hashiguti, 2022, p. 156-157).

Os alunos De Paula e Sandra comentaram nessa nova publicação de Sávio, que interagiu com eles respondendo-os:

Ilustração 15 Comentários na nova publicação de Sávio

De Paula: I like very much OEM products. That looks very clean and well maintained. Do you recommend it? Does it have built-in microphone?

Sandra: I'm interested because mine broke.

Sávio: Hello, De Paula. Yea! I recommend it a lot. In addition to the sound being of great quality, it is very comfortable in the ears. And it already comes with a built-in microphone.

Sávio: Hi Sandra. So you have a good opportunity to get a new high quality headphone in an easy way.

Professora: Fechou com a Sandra, Sávio?

Sávio: Ok Sandra. Deal done with you.

Fonte: *Padlet.com*.

De Paula comentou na nova publicação de Sávio que gostava muito de produtos de fabricantes originais, que o fone de ouvido parecia muito limpo e bem conservado e perguntou se Sávio o recomendava e, ainda, se o produto tinha microfone embutido. Em seguida, Sandra escreveu que estava interessada no fone de ouvido porque o dela havia quebrado. Sávio respondeu o comentário de De Paula escrevendo que recomendava muito o seu produto e que ele vinha com microfone embutido. Acrescentou que o som do fone era de ótima qualidade, sendo muito confortável no ouvido. Sávio também respondeu o comentário de Sandra apontando que ela estava tendo uma boa oportunidade de adquirir um novo fone de ouvido de alta qualidade e de forma fácil, ou seja, pela troca. E, por fim, Sávio revelou à Sandra que o negócio - ou a troca - foi fechado com ela. A inteligibilidade na interação linguística entre os alunos não foi afetada pelos recursos linguísticos utilizados pelo aluno De Paula, que indicam que ele está construindo seu repertório espacial - a conglomeração de recursos semióticos que modelam e são modelados pelas práticas desse sujeito (Canagarajah (2013): *I like very much OEM products/ I like OEM products very much, That looks very clean and well maintained/ It looks very clean and well maintained e Does it have built-in microphone?/ Does it have a built-in microphone?*

Esta é a transcrição do texto gravado por Sávio e adicionado à sua nova publicação (Ilustração 14), que o fez utilizando sua própria pronúncia, sem se preocupar em adequá-la a uma pronúncia “padrão”: “*I have this original Motorola headset, it is super comfortable in the ear. It doesn't stand hurt and, of course, a pleasant sound and comes with a microphone to use in calls and audio recordings*”.⁸⁹ Portanto, Sávio não eliminou o seu modo particular de falar a língua inglesa, que marca a sua identidade, indica o seu local de origem e sua historicidade.

⁸⁹ Tradução minha: “Tenho esse fone original da Motorola, ele é super confortável no ouvido. Não machuca e, claro, tem um som agradável e vem com microfone para usar em chamadas e gravações de áudio”.

Sávio também comentou em algumas postagens o seu interesse pelos produtos anunciados por seus colegas, como o do aluno Mário, que também era um fone de ouvido:

Ilustração 16 Comentários do aluno Sávio no mural do aluno Mário

De Paula: What do you like about these earbuds? Is the audio quality any good range on Bluethooth?

Sávio: I am very interested your product, it is very useful to meet my personal needs.

Mário: Yes and via bluetooth.

Sávio: I want this one. It will be very useful in my work.

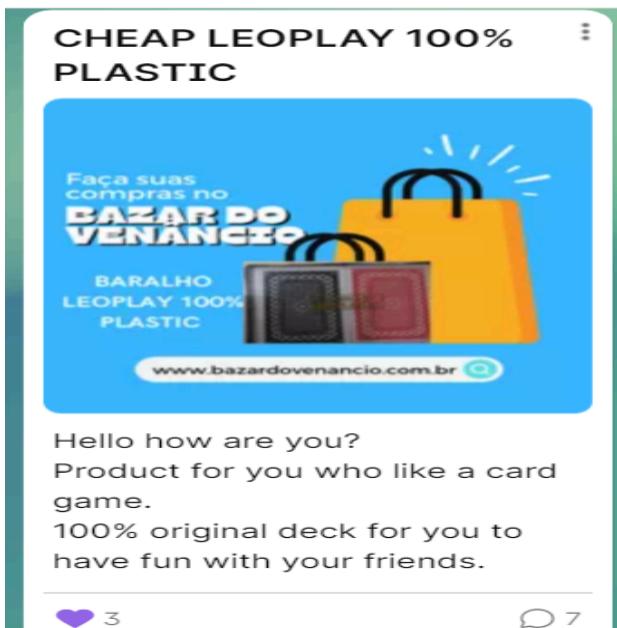
Fonte: Padlet. com.⁹⁰

Sávio comentou que estava muito interessado no produto anunciado por Mário porque ele seria muito útil e atenderia às suas necessidades pessoais. Após Mário informar que o fone de ouvido tinha *bluetooth*, respondendo o comentário do aluno De Paula, Sávio comentou que o queria porque seria muito útil no seu trabalho. Portanto, por meio dos comentários, o ato de escrever foi concebido como prática social e reiterou a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando que Sávio agisse com autonomia. Nessa escrita de comentários, ele acessou seus recursos semióticos variados que constituíam o seu repertório espacial (Canagarajah (2013) , ainda em construção e ampliação, e essa vivência poderá contribuir para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma.

Outra postagem que merece destaque é a que foi feita pelo aluno Venâncio, na próxima página, para informar aos colegas o produto que anunciou para a troca na Feira, ressaltando as suas qualidades:

Ilustração 17 Nova publicação do aluno Venâncio

⁹⁰ Tradução minha: “De Paula: O que você gosta nesses fones de ouvido? A qualidade do áudio é boa? Tem um bom alcance no Bluetooth? Sávio: Estou muito interessado em seu produto, ele é muito útil para atender às minhas necessidades pessoais. Mário: Sim e via bluetooth. Sávio: Eu quero ele. Será muito útil no meu trabalho”.



Fonte: Padlet.com.⁹¹

O aluno Venâncio, conforme os registros em meu diário reflexivo, trabalhava durante o dia, morava em uma cidade vizinha a Inhumas, onde fica a Universidade Estadual de Goiás (UEG):

Na aula de hoje o aluno Venâncio, após definirmos o caminho para a realização da Feira de Trocas, comentou que mora em outra cidade, que fica a 20 quilômetros de Inhumas. Acrescentou que tem pouco tempo para se dedicar aos estudos porque trabalha o dia todo em um posto de gasolina. O aluno tem muitas atribuições no seu trabalho, dentre elas cuidar das vendas e das propagandas, quando precisam fazê-las.

Para a criação do texto da nova postagem, Venâncio acessou recursos de seu repertório espacial (Canagarajah (2013), que “refletem a sua vivência histórica: [...] o gênero, a etnia, suas culturas” (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p.159-160), visando alcançar o seu objetivo, que era mostrar aos colegas o seu produto e ressaltar as suas qualidades - “100% *plastic*” e “100% original” - de modo a captar um possível interessado em adquiri-lo por meio da troca. Como Venâncio cuidava das vendas e da publicidade do posto de gasolina em que trabalhava, acessou recursos de seu repertório que refletem essa vivência: primeiramente, ele cumprimentou o possível interessado no seu produto, aproximando-se

⁹¹ Tradução minha: “Olá, como você está? Produto para você que gosta de um jogo de cartas. Baralho 100% original para você se divertir com os seus amigos”.

dele - “Hello, how are you?”⁹² - e, no restante do texto, manteve a comunicação direta, em segunda pessoa, com esse possível interessado no seu produto, como neste trecho selecionado: “product for you who like a card game”⁹³. Com isso, Venâncio construiu um texto multimodal, mesclando som - o texto da publicação foi gravado e adicionado a ela por meio do microfone do celular do aluno -, palavras e frases das línguas inglesa e portuguesa e, ainda, recursos visuais, pelo uso de cores variadas, ilustrações e diferentes formatos e tamanhos de letras. Logo, o aluno combinou os seus recursos semióticos para o significado naquele contexto de uso, conforme a visão translíngue (Canagarajah, 2014).

Consequentemente, o anúncio de Venâncio, assim como outros produzidos na atividade Feira de trocas, realizada na plataforma digital *Padlet*, constitui uma prática translíngue, pois considera que a linguagem não se limita às palavras, alinhando-as a outros recursos semióticos para o cumprimento da atividade; reúne diferentes aspectos da sua experiência, bem como suas capacidades física e cognitiva, na produção de sentidos e, ainda, ignora a separação entre línguas, considerando, desse modo, que elas não são supostamente estáticas, com características de um único país, povo ou cultura. A prática translíngue, na visão de Welp e García (2022), é uma opção decolonial que permite a imaginação e a construção de um mundo diferente, por meio da resistência e oposição, bem como da insurgência, afirmação e reexistência (como reumanização). Dessa forma, ao agirem de forma translíngue, esses alunos foram além do conteúdo planejado para a disciplina de “Língua Inglesa III”, em parte planejada com base no ensino de estruturas convencionais.

Na próxima subseção, dedicada à minha autoanálise, analiso como e em que medida promovi, com a atividade Feira de Trocas, uma abordagem decolonial no ensino/aprendizagem de inglês - valorizando as práticas translíngues que os alunos trouxeram para a sala de aula, e potencializando, consequentemente, ações pedagógicas de bases críticas, de modo a ressignificar as minhas expectativas de ensino-aprendizagem baseadas em variedades consideradas legítimas de inglês e falantes nativos.

4.2.2 Autoanálise: a professora pesquisadora em atividade

⁹² Tradução minha: “Oi, como você está?”

⁹³ Tradução minha: “Produto para você que gosta de um jogo de cartas”.

De acordo com Freire (2005), o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 2005, p. 21). Seguindo esse pensamento freireano, quanto mais eu me assumir como estou sendo ou como fui e perceber as razões de ser e agir de determinada forma, mais me tornarei capaz de mudar, ou seja, de ressignificar minhas expectativas do ensino-aprendizagem da língua inglesa baseadas no modelo dos falantes nativos de países hegemônicos do Norte global, em prol de um ensino-aprendizagem da língua inglesa livre dessa idealização, em que as línguas sejam vistas como recursos móveis, sempre em contato com outras línguas, que se afetam mutuamente (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022). Portanto, a mudança que almejo nesta pesquisa tem a ver com minhas concepções de língua e ensino-aprendizagem que ainda se baseiam em uma visão monolíngue, característica da colonialidade do poder.

Conforme mencionei anteriormente, eu e os alunos escolhemos, conjuntamente, a plataforma digital *Padlet* para desenvolvermos a atividade Feira de Trocas. Eu já conhecia essa plataforma e algumas de suas funcionalidades e não a acho difícil de manusear, pois sua barra de ferramentas é intuitiva. Nas aulas do segundo dia com a atividade, os anúncios dos produtos que seriam trocados foram - ou deveriam ser - ⁹⁴ escritos pelos alunos, com o uso de tradutores e dicionários, caso fosse necessário. Encorajei-os a usar seus repertórios espaciais nessas escritas, que são pensados como situados, ecológicos, negociados e emergentes e como orientadores das interações (Blommaert, 2010 *apud* Canagarajah, 2013). Portanto, estimulei-os a usarem estratégias e recursos para a comunicação translíngue (Canagarajah, 2014) em seus anúncios.

Isso pode ser observado, por exemplo, na apresentação de *slide* criada pela aluna Sandra (Ilustração 10, na subseção anterior) a partir do seu mural, pois, para divulgar o seu produto, a aluna não usou somente palavras; imagens foram associadas a elas, como a foto do doce - pudim - que ela pretendia trocar por outro produto, além de *emoticons* no formato de corações para indicar que ele seria feito com amor. Além disso, para definir o público-alvo

⁹⁴ Alguns alunos escreveram seus textos extraclasse.

do seu anúncio, Sandra usou um “*Post-it*” com alguns lembretes sobre a sua loja. Desse modo, a criação da aluna envolveu um conjunto de diferentes recursos semióticos (Canagarajah, 2014), reunindo aspectos “da sua história pessoal, experiência e ambiente, da sua atitude, crenças e ideologias, da sua capacidade cognitiva e física” (García; Wei, 2014, p.23, tradução minha).⁹⁵

Desse modo, busquei encorajar maneiras outras de ser, pensar e comunicar, valorizando os diversos repertórios e conhecimentos dos alunos no processo de aprendizagem, visando humanizar e promover o “fazer juntos”. A meu ver, essa é uma prática decolonial porque procurei diminuir ou amenizar o impacto das imposições coloniais, como, por exemplo, da colonialidade do saber, que prestigia a pronúncia de falantes nativos, a escrita que obedece às normas desses falantes, ou o foco principal no conhecimento *proposicional*. Essa colonialidade se afirma e se reafirma continuamente, legitima e dá poder a algumas pessoas e desmerece outras e, dessa forma, reforça diferenças raciais, sociais, culturais, epistêmicas etc.

Todos os alunos terminaram de escrever os textos para suas novas publicações escritas e orais, destacando as qualidades de seus produtos anunciados, no terceiro dia da atividade Feira de Trocas. Determinei que esses textos me fossem enviados por *WhatsApp*, para que eu os lesse e os corrigisse. Tomei essa atitude porque, nas aulas anteriores, muitos alunos solicitaram que eu lesse e corrigisse os textos dos seus anúncios dos produtos que seriam trocados na feira. Também dediquei um tempo para tirar dúvidas sobre a pronúncia, sem questionar a ideia de uma pronúncia mais “correta” ou inteligível. Com isso, posso ter reforçado a ideia de que, para falar em inglês, é necessário perseguir um modelo de pronúncia ideal. Minhas atitudes evidenciam, portanto, que eu ainda não tinha rompido com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência linguística”. Ao “corrigir” os textos que os alunos escreveram para as suas novas publicações e que foram gravados em áudios para serem adicionadas a elas, não considerei que, naquele contexto comunicativo - ambiente, espaço, tempo, pessoas envolvidas e gênero discursivo -, os alunos podiam ficar mais à vontade para fazer soar suas vozes, com seus próprios sotaques e até mesmo com seus desvios gramaticais. Ou seja, não localizei e situei o conhecimento linguístico em sua

⁹⁵ Texto original: “of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity” (García ; Wei, 2014, p. 23).

corporeidade/afetividade, sendo esta uma das características da decolonialidade, de acordo com Guerrero *et al.* (2022). Além disso, adotei o papel de autoridade no ensino de inglês, como se eu tivesse conhecimento de todos os sotaques ou variações que existem, ao invés de adotar o papel de facilitadora da aprendizagem. Eu poderia ter adotado esse papel se tivesse orientado os alunos a postar seus vários rascunhos de escrita e de oralizações desses rascunhos na ferramenta *Padlet*, compartilhá-los e receber várias formas de *feedback*, tanto minhas quanto dos colegas.

Na roda de conversa realizada ao final da atividade Feira de Trocas procurei saber se foi necessário o uso de dicionários e tradutores para auxiliá-los na escrita dos textos das novas publicações, que foram gravadas em áudio e adicionadas a elas:

Pesquisadora: Eu queria também que alguém comentasse, depois do Lucas, se, em algum momento, foi preciso consultar o tradutor, o dicionário ou não.

Lucas: O tradutor, muitos gostam, né?

Pesquisadora: Infelizmente. Depois do Lucas, tá gente? Vamos te ouvir, Lucas. Sinta-se à vontade.

Meu comentário (“Infelizmente”) sobre o uso de tradutores e dicionários revela minha cumplicidade com aquilo que Kubota (2019) denomina “falácia monolíngue”, baseada na ideia de que haveria línguas puras e claramente separadas umas das outras; e que o uso de tradutores e dicionários seria prejudicial. Segundo Kubota (2019), tal falácia

sugere que a melhor forma de ensinar inglês é apenas em inglês. O pressuposto é que o objetivo do aprendizado de línguas é poder usar a língua como um falante nativo monolíngue, e que a abordagem monolíngue potencializa a exposição e o uso da língua alvo (Kubota, 2019, p. 357, tradução minha).⁹⁶

Desse modo, eu ainda não tinha resistido e subvertido, de fato, a abordagem monolíngue, que traz consigo o “fantasma do falante nativo, idealizado” (Hashiguti, 2017, p. 1, tradução minha).⁹⁷ Essa abordagem me acompanha desde a minha formação como professora de língua inglesa, tanto na faculdade quanto na escola de idiomas que frequentei após a conclusão do curso de Letras; por isso, a meu ver, estou tendo dificuldade em me

⁹⁶ Texto original: “English is best taught solely in English. The assumption is that the goal of language learning is to be able to use the language like a monolingual native speaker and that the monolingual approach will boost the exposure to and the use of the target language” (Kubota, 2019, p. 357).

⁹⁷ Texto original: “The ghost of the native, idealized speaker” (Hashiguti, 2017, p. 1).

engajar na desobediência de sua episteme e, com isso, me desvincular da matriz colonial (Mignolo, 2017).

Nesta roda de conversa, indaguei o aluno De Paula em inglês “*De Paula, what do you think about the padlet?*” e, em seguida, a aluna Cíntia em português “*Vamos falar, vamos fazer mais comentários. O que você acha, Cintia?*”. Ouvindo a transcrição da roda de conversa, percebi como utilizei as duas línguas para me dirigir a De Paula, em inglês, e a Cíntia, em português. Com isso, posso ter encorajado o primeiro a se expressar em inglês, sem oferecer à aluna a mesma oportunidade. A partir desse momento, procurei ficar mais atenta à utilização das duas línguas, para dar a todos os alunos as mesmas oportunidades de prática da língua inglesa.

Respondendo à minha pergunta, Cíntia questionou o porquê de alguns colegas terem usado o verbo “vender” e não “trocar” em suas postagens na plataforma *Padlet*:

Cíntia: Professora, por que usaram vender na plataforma? Não é vender.

De Paula: É porque ficou parecendo ser um mercado e algumas pessoas confundiram: está vendendo ou está trocando? E, para as pessoas que não têm muito conhecimento da língua inglesa, dá uma interrogação. [...]

Cíntia: Sabendo que não usaríamos dinheiro, por que então algumas pessoas escreveram e falaram vender? [...] Muita gente alegou [...] que trocar não é [...] o De Paula pegar o meu produto e eu pegar o de outra pessoa. A troca, para mim, também seria eu pegar o produto do De Paula e ele pegar o meu.

De Paula: Ah, sim, com a mesma pessoa.

Cíntia: E aí a questão de feira, pra mim, vem na minha cabeça “vender” e “comprar”.

De Paula: Entendi. Mas eu vejo que tudo isso vem desse costume nosso do dia a dia, que não é só um costume, é algo que foi colocado na nossa cabeça, vem do sistema capitalista.

Pesquisadora: Vem exatamente do sistema capitalista.

Quando Cíntia mencionou “e aí a questão de feira, pra mim, vem na minha cabeça ‘vender’ e ‘comprar’”, ela deixou dúvidas, a meu ver, se a nossa Feira de Trocas pode ser vista como uma opção decolonial, em oposição ao capitalismo; isso porque, apesar da essência da Feira ter sido a troca de produtos, sem uso do dinheiro, a ideia do capital continuou presente. Talvez influenciados pela palavra “feira”, segundo Cíntia, alguns alunos usaram em suas publicações e comentários no *Padlet* o verbo “vender” ao invés do verbo “trocar”. Para Cíntia, a palavra “feira” remete às palavras “vender” e “comprar”, que movimentam o capital e dão origem à acumulação de riqueza e à divisão do trabalho, e não ao ato de “trocar”. “Sabendo que não usaríamos dinheiro, por que então algumas pessoas

escreveram e falaram vender?", perguntou Cintia, sugerindo que o dinheiro e a compra estavam presentes em nosso imaginário. Em seguida, De Paula confirmou: "mas eu vejo que tudo isso vem desse costume nosso do dia a dia, que não é só um costume, é algo que foi colocado na nossa cabeça, vem do sistema capitalista". Assim, Cintia e De Paula iniciaram uma reflexão sobre o capitalismo em nosso dia a dia, que, porém, não teve continuidade na roda de conversa.

Desse modo, a reflexão sobre o capitalismo e o consumismo acabou não acontecendo nesta atividade, conforme eu havia planejado, por falta de tempo de aula. Uma opção teria sido utilizar a plataforma *Padlet* durante a atividade Feira de Trocas para que isso acontecesse. Para esse propósito, bastaria eu ter adicionado cartões de conteúdo⁹⁸ sobre o capitalismo e o consumismo ao mural, clicando no botão (+) na parte inferior direita da tela. Automaticamente, um cartão novo seria criado no mural, e eu precisaria somente inserir o material selecionado, como um arquivo do meu computador, um link de um vídeo ou *site*, entre outras possibilidades. Em seguida, eu compartilharia com os alunos o acesso ao mural através do *e-mail*, redes sociais ou Google Sala de Aula. Desse modo, os alunos teriam acesso a esses materiais tanto na sala de aula quanto extraclasses, podendo deixar comentários sobre o que entenderam ou respondendo a uma pergunta provocadora inicial. Para isso, eu teria que habilitar os comentários no mural, assim como reações para os cartões, clicando no botão com formato de engrenagem e deslizando até a seção "Postando".

A falta de tempo foi um desafio encontrado por mim durante o desenvolvimento da atividade Feira de Trocas, pois nem sempre eu conseguia, ao final de cada dia, acessar a plataforma *Padlet* para ler os comentários feitos pelos alunos nos murais dos colegas a respeito dos produtos da feira. Quando eu os lia, fazia, algumas vezes, notas de alerta. Isso porque acontecia de um aluno comentar que estava interessado na troca, e o anunciante não responder se queria ou não fazê-la. Nesses casos, eu escrevia alertas em inglês, como, por exemplo: "*can you exchange the product?*" ou "*May would like to exchange her product for yours*".⁹⁹ Caso os alunos alertados não respondessem aos comentários dos colegas, eu mandava mensagens no grupo de *Whatsapp* da sala, pedindo-lhes que respondessem somente em inglês. Dessa maneira, posso ter contribuído para a manutenção de uma política

⁹⁸ Os murais do *Padlet* são organizados em cartões de conteúdo. Esses murais podem ser estruturados em diferentes modelos, como grades, prateleiras, linhas do tempo, ou até mesmo como salas de conversa.

⁹⁹ Tradução minha: "Você pode trocar o produto?" ou "May gostaria de trocar o produto dela pelo seu".

monolíngue, baseada em relações desiguais de poder (Kubota, 2014). Essa política pode dificultar a valorização da “heterogeneidade e simultaneidade das visões de mundo como produtivas” (Guerrero *et al.*, 2022, p. 586), de modo a criar espaços mundanos, espaços de pluralidade e diferença (Biesta, 2013).

A seguir, analiso a atividade com o vídeo “*On decoloniality*”, de Catherine Walsh, também por meio do raciocínio denominado particularização, sob a forma de argumentações.

4.3 ANÁLISE DA ATIVIDADE COM O VÍDEO “*ON DECOLONIALITY*”, DE CATHERINE WALSH

Esta atividade foi aplicada aos meus alunos da disciplina Inglês III e teve a duração de 08 horas/aulas presenciais e, ainda, 02 horas de dedicação extraclasse. Após eu anunciar que a atividade seria assistir e discutir, oralmente e por escrito, o vídeo “*On decoloniality*”, no qual Catherine Walsh fala sobre decolonialidade em um painel de discussão realizado na internet, no ano de 2021, verifiquei o que os alunos sabiam sobre o assunto discutido e se conheciam textos da intelectual e militante estadunidense, radicada no Equador. O aluno De Paula disse que a decolonialidade critica o capitalismo, conforme vimos na atividade Feira de Trocas, na qual o dinheiro não teve importância, pois os produtos anunciados eram trocados por outros. O aluno Cláudio disse que os estudos decoloniais procuram diminuir ou acabar com os efeitos da colonização em países colonizados como, por exemplo, no Brasil. A aluna Cíntia disse que leu um texto sobre decolonialidade que destacava a necessidade de tornar visíveis os saberes dos povos indígenas. Porém, nenhum aluno disse que conhecia vídeos ou textos de Catherine Walsh. Em seguida, informei que ela é professora e diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simón Bolívar do Equador (Quito), e que seu trabalho como pesquisadora e militante está focado, atualmente, no projeto político, epistêmico e ético da interculturalidade crítica, da decolonialidade e de temas inter-relacionados como raça, gênero, conhecimento e natureza e pedagogias sociopolíticas. Também esclareci que sua fala sobre decolonialidade no painel de discussão que iríamos assistir foi baseada no seu livro “*On decoloniality: concepts, analytics, praxis*”, escrito em parceria com Walter Mignolo, e publicado no ano de 2018. Primeiro, assistimos ao vídeo sem legenda em inglês e, depois, com a legenda. Ao final, fizemos uma roda de conversa sobre a compreensão dos alunos sobre decolonialidade, na

visão de Catherine Walsh. Em seguida, apresentei quatro questões para serem respondidas extraclasse em inglês, podendo associá-lo a outros recursos semióticos: 1- *What is the main reflection in the video?* 2- *How do you imagine decoloniality in a practical context?* 3- *Why is this theme important nowadays?* 4- *Thinking about decolonial activities, explain what characteristics they would have for you, use photos, drawings, figures, it will be a visual representation.*¹⁰⁰ (Use um slide para essa resposta ou uma folha tamanho A4, você pode se valer dos recursos tecnológicos ou fazer a mão livre). Os alunos trocaram ideias na sala de aula sobre os possíveis caminhos para responderem às questões.

Nas quatro horas/aula seguintes, em uma roda de conversa, primeiramente, ouvimos e debatemos as respostas que os alunos deram às três primeiras questões. As respostas dadas à questão 4 foram apresentadas individualmente, por meio de *slides*.

4.3.1 Os alunos em atividade

A título de exemplificação, trago, na próxima página, as respostas que o aluno Márcio e o aluno Sávio deram às questões 1, 2 e 3 sobre o vídeo “*On decoloniality*”, de Catherine Walsh (2021), correspondendo às ilustrações 18 e 19, respectivamente:

Ilustração 18 Respostas do aluno Marcio às questões 1, 2, 3 sobre o vídeo “*On decoloniality*”, de Catherine Walsh¹⁰¹

¹⁰⁰ Tradução minha: 1- Qual a principal reflexão no vídeo? 2- Como você imagina a decolonialidade em um contexto prático? 3- Por que esse tema é importante hoje em dia? 4- Pensando em atividades decoloniais, explique quais características elas teriam para você, use fotos, desenhos, figuras, será uma representação visual.

¹⁰¹ Errata: Na pergunta número onde está “what is the mean reflection” deve-se ler “what is the MAIN reflection”.

1. What is the main reflection in the video?

R: The reflection in the video is about the theme of decoloniality and has talked about the advent of colonization in the past.

2. How do you imagine decoloniality in a practical context?

R: I imagine decoloniality in actual context, for originally a culture of a country valorization your originals.

"Decolonization in practice means recognizing and fixing the problems caused by colonialism. This includes empowering communities that have been harmed, changing the way we tell history, and educating people about the lasting effects of colonialism. It also means working to make society fairer, ensuring that everyone has equal opportunities."

3. Why is this theme important nowadays?

R: The theme of decolonization is important to value the origins of a people, the cultures and even the language of origin that a certain group has.

R: It is important for valuing different cultures and combating social inequality that often occurs due to colonization.

Fonte: Material do aluno.

Marcio respondeu que a reflexão principal do vídeo é sobre decolonialidade e o advento da colonização no passado. Ao expor a sua resposta na roda de conversa, Marcio acrescentou que “o vídeo fala sobre a colonização que tivemos no passado e os impactos que trazem para a gente até hoje” e que “é preciso decolonizar culturas, línguas e valorizar suas origens”. Então eu disse: “é nesse sentido que a decolonialidade, de acordo com Walsh (2021), necessariamente revisita ou aponta para a questão da colonialidade ou Matriz Colonial do Poder”. Quanto à decolonialidade em um contexto prático, Marcio respondeu que a imagina como a valorização da cultura e do povo originário de um país. Na roda de conversa, o aluno expandiu essa resposta dizendo que “decolonizar significa reorganizar ou reconhecer os problemas causados pelo colonialismo, isso inclui dar poder às comunidades”. O tema decolonialidade é importante hoje em dia, segundo Marcio, para valorizar as origens de um povo, incluindo as línguas, as culturas e para combater as desigualdades sociais que, segundo ele, muitas vezes ocorrem devido à colonização. Percebi que o aluno não estava diferenciando os termos colonização e colonialidade e, por isso, corrigi, sutilmente, parte da sua resposta: “as desigualdades sociais ocorrem sempre devido à colonialidade ou Matriz Colonial do Poder, sendo que raça, gênero, linguagem e modos de ser baseados na existência no mundo são as partes constitutivas dessa Matriz, de acordo com Walsh (2021)”. A meu ver, as respostas de Marcio às questões em pauta apontam que ele compreendeu que algumas

culturas, línguas e saberes foram invisibilizados pelas normas dos colonizadores que se impõem sobre elas (Menezes de Souza, Hashiguti, 2022).

Ilustração 19 Respostas do aluno Sávio às questões 1, 2, 3 sobre o vídeo “On decoloniality”, de Catherine Walsh¹⁰²

1. What is the mean reflection in the video?

The reflection of the video is about a way of learning and absorbing knowledge which, based on the principle of coloniality, is a way that limits the person in their entire way of being and being in this life. Decolonization is the breaking of these paradigms and allows the individual, and even encourages them, to be and make their own lives according to their perception of the world.

2. How do you imagine decoloniality in a practical context?

The practice of disaffiliation, in my opinion, must be carried out in schools, even to have a positive effect. This learning begins from the knowledge obtained through classes and materials made available for research, showing what disinitiality means and how it interferes in our learning.

3. Why is this theme important nowadays?

This topic is extremely important because it deals with the impacts that education and the learning process has on our lives and our way of being. Since we have an educational system that limits us even in our own way of being, thinking and being, decoloniality comes to motivate freedom and make the individual be themselves in this learning process.

Fonte: Material do aluno.¹⁰³

A resposta do aluno Sávio à primeira questão menciona duas questões relevantes que fazem parte da reflexão de Walsh (2021): a limitação da pessoa em todo o seu modo de ser e estar nesta vida como consequência da colonialidade e a decolonialidade como uma quebra, ou seja, uma recusa da colonialidade, ao permitir e incentivar outro modo de ser e de fazer que acolhe a percepção de mundo da pessoa. Nesse sentido, a meu ver, Sávio parece ter compreendido que a colonialidade e a decolonialidade andam juntas, conforme destacado por Walsh (2021). Ao imaginar a decolonialidade em um contexto prático, Sávio imaginou-a no contexto escolar. Em sua opinião, a prática decolonial deve ser realizada nas escolas e o aprendizado sobre a decolonialidade deve ser potencializado nessas instituições por meio de

¹⁰² Errata: Quanto a pergunta número 1, onde está “what is the mean reflection” deve-se ler “what is the MAIN reflection”.

¹⁰³ A palavra disinitiality na resposta à questão 2 foi um erro de digitação, a palavra correta seria decoloniality. O aluno mencionou esse detalhe no momento da apresentação.

aulas e também de pesquisas, para mostrar o seu significado e como ela influencia nosso aprendizado. Perguntei ao aluno se ele poderia explicar como a decolonialidade interfere no nosso aprendizado, baseando-se na fala de Walsh (2021). Sávio explicou que, no seu entendimento, a pesquisadora e ativista “disse que a decolonialidade cria outras formas de aprendizado que valorizam os conhecimentos e as culturas das pessoas”. Portanto, o aluno observou que, ao nos encorajar a “ser e viver nossas vidas” de acordo com nossos conhecimentos, culturas e “percepção do mundo”, a decolonialidade apaga a divisão entre teoria ou conhecimento, e prática; para Sávio, ambas devem estar presentes no contexto escolar. Ao responder por que a decolonialidade é importante hoje em dia, o aluno reafirma sua importância para o contexto escolar:

esse tema é extremamente importante porque lida com os impactos que a educação e o processo de aprendizagem [colonialistas] têm em nossas vidas e em nossa maneira de ser. Como temos um Sistema Educacional que nos limita até em nossa própria maneira de ser, estar e pensar, a decolonialidade vem para motivar a liberdade e fazer com que o indivíduo seja ele mesmo nesse processo de aprendizagem (tradução minha).

Em outras palavras, Sávio ressaltou que a decolonialidade é importante hoje em dia porque, especificamente no contexto educacional, é uma maneira de lutar não apenas contra a colonialidade ou Matriz Colonial do Poder, mas de “motivar a liberdade” e criar outras possibilidades de ser, estar e pensar.

Isso posto, volto à questão 2 - *How do you imagine decoloniality in a practical context?* -, que convidou os alunos a imaginarem, com suas diferentes histórias e identidades, a decolonialidade em um contexto prático, para ressaltar que, com isso, valorizei os conhecimentos que constituem esses sujeitos, abrindo espaço para o dissenso (Menezes de Souza, 2011), ou seja, uma diversidade de opiniões que poderiam enriquecer a reflexão do vídeo “*On decoloniality*”, de Catherine Walsh (2021). Na visão de Biesta (2013), esta questão “Como você imagina” e outras como “O que você acha sobre isso?”, “Qual é sua posição?”, “Como vai reagir?” são questões “que desafiam os estudantes a mostrar quem são e qual é a sua posição” (Biesta, 2013, sem paginação). Por isso, “propor essas questões difíceis é um aspecto central e necessário das relações educacionais” (Biesta, 2013, sem paginação).

No que se refere à questão 4 - “Thinking about decolonial activities, explain what characteristics they would have for you, use photos, drawings, figures, it will be a visual representation (Use um slide para essa resposta ou uma folha tamanho A4, você pode se valer dos recursos tecnológicos ou fazer a mão livre)” - , trago, a seguir, ilustrações 20, 21, 22 respectivamente, as respostas dos alunos Marcio, Sávio e Cláudio. Essas respostas, sob as formas de representações visuais, foram apresentadas em *slides*, e estão seguidas de alguns comentários meus sobre suas produções, os quais foram baseados nessas produções, nas conversas realizadas nas rodas e no meu diário reflexivo.

Ilustração 20 Resposta do aluno Marcio à questão 4 sobre o vídeo “On decoloniality”, de Catherine Walsh



Fonte: Material do aluno.

O aluno Marcio explicou na roda de conversa que, para ele, uma atividade com essa tirinha do personagem Armandinho, do ilustrador Alexandre Beck, poderia colaborar para desconstruir “a ideia [colonial] de que o idioma português, por ser o oficial, é o único falado no Brasil”. Marcio complementou: “se eu levar essa tirinha para uma aula de inglês,

posso estender o assunto, dizendo que o inglês é falado praticamente no mundo todo, mas que precisamos considerar que existem [ou existiam] outras línguas nesses lugares [...].” Segundo Mignolo (2017),

o conhecimento ocidental é fundamentado em duas línguas clássicas (grego e latim) e se desdobrou nas seis línguas europeias modernas/coloniais e imperiais: o italiano, o espanhol e o português (as línguas vernáculas do Renascimento e do fundamento inicial da modernidade/colonialidade), o francês, o alemão e o inglês (as três línguas vernáculas que dominam a partir do Iluminismo até hoje) (Mignolo, 2018, p. 12).

Portanto, ao propor uma atividade que favorece a reflexão sobre as línguas europeias modernas/coloniais e imperiais como mantenedoras da lógica da colonialidade (Mignolo, 2017), o aluno Marcio parece ter compreendido que no ensino-aprendizagem da língua inglesa não podemos ignorar “o peso de sua sócio-história, em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado” (Moita Lopes, 2008, p. 317).

Na roda de conversa, o aluno Marcio iniciou a apresentação da sua atividade da seguinte forma:

O personagem lê: “nossa idioma oficial é o português, mas cerca de 270 línguas indígenas ainda são faladas no país. Das cerca de 1300 que eram falados na época de Cabral”. Vejo uma boa reflexão porque, assim, às vezes, a gente pensa: “nossa, tem só esse”. Acho que hoje tem mais de 270 aqui no Brasil. Se tiver, tem aí gente que nem sabe que tem 270. Fiquei perguntando se tem tudo isso, e nem imaginava que tinha 1300. Então, essa tirinha desfaz a ideia de que o português é a única língua falada [no Brasil].

O pronome pessoal “eu”, oculto em “(eu) vejo”, “(eu) acho” e “(eu) fiquei” e “(eu) nem imaginava”, codificou e situou a identidade de Marcio na conversa (estratégia de evocação). O aluno tentou se alinhar às pessoas que participavam da roda de conversa ao dizer: “Vejo uma boa reflexão porque, assim, às vezes, *a gente* pensa: “nossa, tem só esse [idioma]” (estratégia de recontextualização). A fala “Acho que hoje tem mais de 270 aqui no Brasil” é uma resistência ao que o personagem Armandinho lê: “nossa idioma oficial é o português, mas cerca de 270 línguas indígenas ainda são faladas no país” (estratégia de interação). Na frase “Acho que **hoje** tem mais de 270 **aqui no Brasil**”¹⁰⁴ pode-se observar

¹⁰⁴ Segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, o Brasil registrou à época a existência de 274 línguas indígenas no país, onde viviam 817.963 mil indígenas de 305 diferentes etnias

aspectos espaço-temporais de produção da fala do aluno, que foram escolhidos em função de sua localização (estratégia de entextualização).

Em um comentário à apresentação de Marcio, a aluna Tatiana relatou um episódio envolvendo membros da etnia Karajá,¹⁰⁵ que vivem em Aruanã (GO) em um pequeno território; que chegaram a Inhumas (GO), após percorrerem 272 km, buscando atendimento médico:

Dias atrás eu estava no hospital e tinha uma indiazinha internada. As pessoas que estavam com ela não falavam a nossa língua, sabe? E aí os médicos desesperavam, olhavam assim, para a cama da nenhém, né, e perguntavam o nome. A mãe falava na língua dela, mas o pessoal do hospital não entendia. Aí eles falaram assim: a gente vai chamar ela de Bia. Aí colocaram o nome Bia na nenhém. Se dessem um papel a mãe não sabia escrever, quando falava ninguém entendia. Assim, sabe? Uma situação difícil [...].

Ao final da aula, conversamos somente Marcio e eu,¹⁰⁶ e ele concluiu: “professora, fico pensando que o inglês não pode ter tanto poder assim, ser visto como a língua mais importante. É bom saber inglês, ajuda em muitas coisas, mas acho que valorizamos demais.” A meu ver, essa conclusão do aluno evidencia que ele percebeu, a seu modo, “a hierarquia linguística na qual o eurocentrismo foi fundamentado” (Mignolo, 2017, p. 12). Nesse sentido, a linguagem, juntamente com raça, gênero, conhecimento e modos de ser são partes constitutivas da matriz colonial de poder. Segundo Mignolo, a matriz colonial de poder, de acordo com Quijano, compreende quatro áreas interconectadas: economia, autoridade, gênero ou sexualidade, e conhecimento e subjetividade. O que perpassa essas quatro áreas, de acordo com Quijano, seriam os fundamentos racial e patriarcal do conhecimento.

Para responder à questão 4, o aluno Sávio usou o desenho intitulado “América Invertida”, de 1943, do artista hispano-uruguai Joaquín Torres García. A imagem apresenta uma representação da América do Sul ao contrário, criticando, com isso, a homogeneização dos povos do Sul e a valorização de tudo o que é próprio ao hemisfério norte:

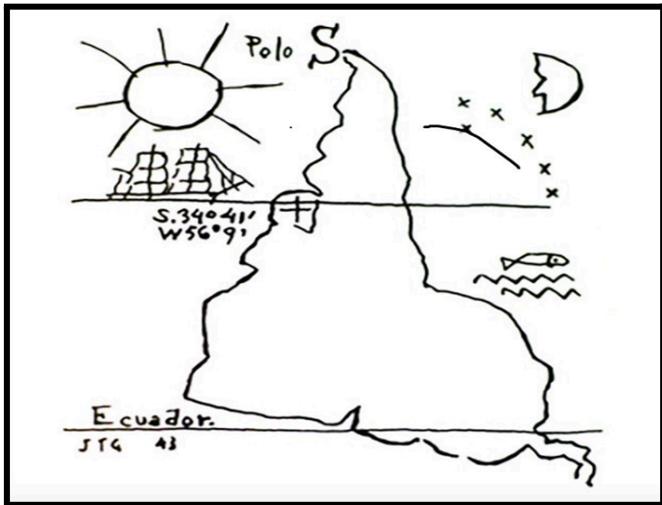
¹⁰⁵ A família Karajá pertence ao tronco linguístico Macro-Jê e se divide em três línguas: Karajá, Javaé e Xambioá. Cada uma delas tem formas diferenciadas de falar de acordo com o sexo do falante. Apesar destas diferenças, todos se entendem. Devido ao contato com a sociedade nacional, na aldeia de Aruanã (GO) o português tem sido dominante. No entanto, as mulheres da família Karajá não negociam os produtos da aldeia com a sociedade nacional, que é uma responsabilidade dos homens, por isso, algumas mulheres não falam o português.

Fonte:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1#:~:text=Cada%20uma%20delas%20tem%20formas,o%20Portugu%C3%AAs%20tem%20sido%20dominante>. Consultado em 16 de dez. 2024.

¹⁰⁶ A conversa foi registrada no meu diário reflexivo.

Ilustração 21 Resposta do aluno Sávio à questão 4 sobre o vídeo “*On decoloniality*”, de Catherine Walsh



Fonte: Material do aluno.

Na visão do aluno Sávio, uma atividade com essa imagem poderá despertar questionamentos decoloniais, tais como: “o mapa [da América do Sul] não poderia ser desse jeito [com a ponta da América assinalando o Sul, nosso Norte]? Até que ponto nossas interpretações estão certas?”. Para Sávio, a inversão dos pólos norte e sul do mapa da América do Sul não é somente uma inversão de lugares, é uma inversão de pontos de vista, porque

os mapas podem servir para outros objetivos, além da localização no espaço. Um desses objetivos, de acordo com o artista uruguai que fez esse desenho, é a valorização de tudo o que é próprio dos países do Norte Global e a desvalorização de tudo o que é próprio dos países do Sul Global, inclusive o inglês.

Logo, Marcio parece ter despertado para a necessidade de aprender a desaprender para poder reaprender outras noções, conforme Walsh (2021). No vídeo “*On Decoloniality*”, ela relata que, ao assumir um tipo de responsabilidade decolonial, teve que desaprender para reaprender formas de ver, ser e conhecer. Para Marcio, essa atitude é necessária para valorizar a riqueza cultural e linguística do Brasil, e repensar a relação entre língua e cultura. Em resposta à fala de Marcio, Tatiana disse: “acho difícil mudar essa questão de não valorizar tanto o que vem de fora, mas, ao elaborar minhas aulas do estágio, tentarei colocar nossa cultura mais em foco”.

Ao responder à questão 4, o aluno Cláudio pensou numa atividade decolonial com a tirinha “Racismo sem querer” dos Quadrinhos Ácidos, uma série de tirinhas que misturam humor e crítica social, criadas por Pedro Leite e publicadas na internet desde 2013.

Ilustração 22 Resposta do aluno Cláudio à questão 4 sobre o vídeo “*On decoloniality*”, de Catherine Walsh



Material do aluno.

O aluno Cláudio sugeriu uma atividade sobre o racismo, a partir da perspectiva decolonial. O aluno disse: “Eu escolhi essa temática porque acho que é algo que muita gente sofre, na escola, na universidade, na igreja, e as aulas de inglês podem ajudar a esclarecer pontos de vista”. Logo, Cláudio pensou em aulas de inglês como possibilidades de acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, portanto, voltadas aos interesses dos falantes. O racismo que persiste intensamente no Brasil, conforme a fala de Cláudio, é voltado contra negros e indígenas, mas sobretudo contra os primeiros, sendo um efeito da colonialidade. De acordo com Walsh (2021), racismo, capitalismo, heteropatriarcado, cristianismo, antropocentrismo, expropriação e desapropriação estão interligados; fazem parte das estruturas e padrões de poder que operam até hoje,

entrelaçadas na constituição dos estados-nação modernos. A partir de Abya Yala,¹⁰⁷ a colonialidade viajou pelo globo, dando origem à Modernidade Ocidental e apoiando-se em padrões e relações de poder do racismo, entre os aspectos mencionados por Walsh (2021).

Raça/racismo é uma categoria da modernidade, segundo Quijano (2005):

raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos (Quijano, 2005, p. 117-118).

Portanto, segundo o autor, raça e identidade racial foram usadas, na modernidade, para classificar a população socialmente. Nesse sentido, raça/racismo surgiu como uma ferramenta de colonização, que permitiu a escravização dos corpos, mas também a expropriação de terras.

Cláudio, ao apresentar e detalhar a sua proposta de atividade decolonial, comentou primeiramente a tirinha que escolheu: “nela há várias pessoas que falam coisas que, gente, é racismo. Algumas pessoas (que falam) não percebem que é racismo, outras até percebem, mas continuam assim mesmo.” Em seguida, o aluno leu as falas dos balões que evidenciam como o racismo é interiorizado pelas pessoas, levando-as a manifestar sobre seus cotidianos visões estereotipadas e preconceituosas, e detalhou a sua proposta de atividade: “minha sugestão, para essa aula, é que os alunos analisem oralmente as falas racistas dos personagens e, depois, em duplas, reescrevam essas falas, tornando-as antirracistas, mas em inglês, podendo consultar dicionários e tradutores, se necessário”. Desse modo, em duplas, os alunos teriam que tomar decisões sobre as maneiras de comunicar o que desejavam e selecionar os recursos semióticos para essa comunicação antirracista. Cláudio sugeriu

¹⁰⁷ Catherine Walsh, Walter Mignolo e outros pesquisadores da colonialidade/decolonialidade chamam a América Latina de Abya Yala. Esse termo tem origem no idioma kuna e significa "terra madura" ou "terra em plena maturidade". É utilizado por alguns povos indígenas das Américas para se referir ao continente americano, substituindo o termo eurocêntrico "América". O termo é usado como símbolo de identidade cultural e respeito à natureza. O seu uso crescente está relacionado com a decolonialidade, pois serve para criar um entendimento de que a terra e o discurso não podem ser desarticulados. A palavra "Abya" denota mãe, jovem madura, sangue vital, enquanto "Yala" é a denominação para terra, território. Juntos, os termos transmigram para conformar novos significados, como "terra de todos", "território em plena maturidade", "terra viva", "de sangue". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Abya_Yala. Consultado em: 14 jan. 2025.

que essa atividade representa uma forma de conceber o ensino de inglês para além da gramática, com foco em práticas comunicativas contextualizadas. Essa sugestão é defendida também por Canagarajah (2014), que alega que

no contexto de práticas comunicativas e relações sociais mais diversas na globalização, os acadêmicos estão cada vez mais definindo o inglês como constituído de normas situacionais socialmente construídas em contextos específicos de interação, e não uma língua homogênea ou mesmo variedades discretas de inglês (Canagarajah, 2014, p. 767, tradução minha).¹⁰⁸

Portanto, toma-se a atividade social como referência no ensino-aprendizagem de inglês, e não a normatividade da língua, o que abre caminhos para a superação do monolinguismo e, portanto, a adoção de uma atitude decolonial.

Analizando as respostas que os alunos Marcio, Sávio e Cláudio deram à questão 4, além das respostas de Maria e Sávio às questões 1, 2 e 3, concluo que, ao se referirem à decolonialidade como postura, atitude ou ação contra a colonialidade e a dominação colonial e colonialidade do poder, eles entenderam as perspectivas de decolonialidade compartilhadas por Walsh (2021) e Walsh e Mignolo (2018). Isso pode mudar as expectativas desses alunos em relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, baseado num inglês homogêneo, universal, branco, e usado por falantes nativos de países hegemônicos. Em suas respostas, a decolonialidade foi apontada como um tipo de resistência e recusa - “à valorização de tudo o que é próprio dos países do Norte Global e, por conseguinte, à desvalorização de tudo o que próprio dos países do Sul Global, inclusive o inglês” (aluno Sávio); uma insurgência e um ressurgimento - “o português é nosso idioma oficial, porém não é o único que falamos, pois acho que mais de 270 línguas indígenas ainda são faladas aqui” (aluno Marcio); mas também como reexistência - “empoderamento das comunidades que foram prejudicadas pela colonialidade e a dominação colonial” (aluna Maria) - e criação contínua de formas de pensar, de formas de saber e de sentir, fora ou apesar da colonialidade e em suas fronteiras, suas fissuras e suas rachaduras — “a colonialidade nos limita no modo que somos e estamos no mundo” (aluno Sávio) e “nela há várias pessoas que falam coisas que, gente, é racismo”

¹⁰⁸ No original: "In the context of more diverse communicative practices and social relations in globalization, scholars are increasingly defining English as constituting socially constructed situational norms in specific contexts of interaction, and not a homogeneous language or even discrete varieties of English" (Canagarajah, 2014, p. 767).

(aluno Cláudio). Esse entendimento das perspectivas de decolonialidade compartilhadas por Walsh (2021) e Walsh e Mignolo (2018) pode desequilibrar, portanto, a posição do falante nativo do Norte Global e de sua norma, que os meus alunos tinham, no início desta pesquisa, como referência para seu aprendizado de inglês.

Em contrapartida, algumas questões poderiam ter sido respondidas com mais reflexão pelos alunos. Por exemplo, a resposta pouco informativa da aluna Maria à questão 4: “achei muito interessante essas fotos. Eu trouxe essas figuras, com aspectos indígenas, porque acho a cara da decolonialidade, representam várias tribos, cada uma com sua cultura sendo valorizada. Vários povos, que são muitas vezes esquecidos”. As fotos às quais a aluna se refere são:

Ilustração 23 Resposta da aluna Maria à questão 4 sobre o vídeo “On decoloniality”, de Catherine Walsh



Fonte: Material da aluna.

Maria usou argumentos importantes para a discussão da colonialidade e decolonialidade. No entanto, a aluna não soube responder às indagações dos colegas Tatiana e De Paula, respectivamente: “por que você colocou no slide a imagem da mulher com vestido colorido?” e “por que a Mona Lisa está com pintura indígena no rosto?” Maria

respondeu que pesquisou no Google “imagens decoloniais” e que as imagens que ela colocou no *slide* foram apresentadas como tal. Sugeri que a aluna pesquisasse as imagens extraclasse, e que nas próximas aulas compartilhasse conosco suas descobertas.

Na aula seguinte, a aluna apresentou novamente o *slide* e, para a surpresa de todos, disse que as imagens escolhidas por ela são criações artísticas. “*Woman Shooting Cherry Blossoms*” (2019),¹⁰⁹ do artista britânico de ascendência nigeriana Yinka Shonibare, é uma escultura, cuja cabeça é um globo terrestre, incorporada em um vestido multicolorido. Logo, a mulher que está atirando com flores de cerejeira, por ter um globo terrestre representando a cabeça, não tem características evidentes, como nariz negroide, olhos puxados etc; não será vítima de racismo e discriminação racial. Maria continuou sua explicação dizendo que o globo terrestre com imagens de diversos povos indígenas é do ilustrador italiano Sergio Ricciuto Conte, que mora no Brasil há alguns anos. “*Monalisa indígena*” e “*Cunhatain antropofagia musical*” são do artista indígena Denilson Baniwa, que se apropria das linguagens ocidentais para produzir um processo de decolonização em suas obras. Maria disse que pensou na seguinte atividade de língua inglesa com as imagens do *slide*: “escolha uma das produções artísticas e explique, em inglês, de que modo você acha que o artista questionou e criticou os legados coloniais”. Ao final da aula, a aluna disse “professora foi bom você pedir para eu pesquisar as figuras porque percebi que preciso entender melhor a decolonialidade. Por isso, vou assistir ao vídeo de novo prestando mais atenção” (diário de observação).

No meu entendimento, as atividades planejadas pelos alunos Marcio, Sávio, Maria e Cláudio para o ensino-aprendizagem da língua inglesa possibilitam questionar a influência cultural e ideológica do Ocidente e resgatar as diversidades e as vozes de povos e grupos subalternizados. Ou seja, essas atividades possibilitam lançar um olhar decolonial sobre as formas de viver, pensar, ser e sentir que nos foram legadas pela colonialidade do poder.

Ao planejar esta atividade com o vídeo “*On Decoloniality*”, de Walsh (2021), almejei que a discussão sobre ele auxiliasse os alunos a terem consciência de que estão inseridos na colonialidade do poder. Ter essa consciência, segundo Mignolo (2014, 2017), é o início para que outros modos de viver sejam desenvolvidos, como aqueles que se engajam na desobediência decolonial da episteme ocidental e se desvinculam da matriz colonial. A meu

¹⁰⁹ Tradução minha: Mulher atirando em flores de cerejeira.

ver, as discussões a partir das respostas que os alunos Marcio, Sávio e Cláudio e Maria deram às questões sobre esse vídeo apontam que eles estão conscientes de que estão inseridos nessa colonialidade, tais como: “o vídeo fala sobre a colonização que tivemos no passado e os impactos para a gente até hoje” (aluno Marcio), “temos um Sistema Educacional que nos limita até em nossa própria maneira de ser, estar e pensar” e “somos colonizados até hoje” (aluno Sávio), “nela há várias pessoas que falam coisas que, gente, é racismo” (aluno Cláudio) e “Vários povos, que são muitas vezes esquecidos” (aluna Maria).

Na sequência, analiso-me em atividade.

4.3.2 Autoanálise: a professora pesquisadora em atividade

Nesta subseção, analiso como e em que medida promovi, com a atividade sobre o vídeo “*On decoloniality*”, de Catherine Walsh (2011), uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de inglês, valorizando as práticas translíngues que os alunos trouxeram para a sala de aula, e potencializando, consequentemente, ações pedagógicas de bases críticas.

Escolhi o vídeo para a elaboração da atividade porque Catherine Walsh tem uma maneira direta e clara de se expressar, o que, na minha visão, poderia auxiliar os alunos a entenderem melhor o conteúdo debatido por ela. Alguns comentários dos alunos indicam que, de fato, isso aconteceu: “professora o inglês dela é de fácil compreensão, consigo entender praticamente tudo do conteúdo do vídeo. É uma pronúncia clara, gostei muito de ouvir.” (aluno Marcio); “Ela tem um inglês fácil, são poucas as palavras que não entendi.” (aluno Sávio); “Ela usa um vocabulário próximo ao da gente e uma pronúncia boa de ouvir.” (aluno De Paula). Além disso, essa escolha foi motivada por se tratar de uma mulher militante norte-americana, radicada no Equador, que tem diversos estudos importantes a favor dos indígenas, negros e mulheres. Logo, a escolha do vídeo “*On decoloniality*”, de Catherine Walsh (2011), foi uma atitude decolonial (Maldonado-Torres, 2007), ao valorizar o conhecimento produzido por mulheres, ativistas e alinhadas a causas de povos invisibilizados pela colonialidade do poder. Isso porque a colonialidade, pensada como uma espécie de matriz de poder, se baseia principalmente nas ideias de raça e gênero, mas também no uso dessas ideias para controlar subjetividade, intersubjetividade, trabalho, autoridade, conhecimento, espiritualidade e natureza (Walsh, 2011).

Percebi, ao analisar a atividade que planejei, que assistir ao vídeo em questão pode ter contribuído para a desmistificação do falante nativo de língua inglesa como sendo homem e do Norte Global, pois Catherine Walsh é mulher, norte-americana, porém radicada no Equador - um país do Sul Global. Assim sendo, Walsh (2021), com seu modo particular de falar a língua, mostrou que o inglês, em conformidade com Canagarajah (2014) e outros pesquisadores da translinguagem, é um idioma variável, misto, heterogêneo e não separado dos outros idiomas. No início desta pesquisa, tanto esta professora pesquisadora quanto seus alunos das disciplinas Inglês III e VII, consideravam que a maneira ideal de falar inglês é a do falante nativo de um país hegemônico, como os Estados Unidos e o Reino Unido, acreditando na existência de uma língua pura.

Percebi, também, ao ler novamente o conteúdo da roda de conversa, na qual foram discutidas as respostas que os alunos deram às questões que elaborei, que, em alguns momentos, não criei as condições para possibilitar que os alunos construíssem os sentidos do vídeo. Exemplifica essa constatação a minha resposta à seguinte fala do aluno Marcio: “porque não tem só ponto negativo nisso (na colonialidade), pode ter pontos positivos também”. Ele argumentava sobre a necessidade de educar as pessoas para reconhecer os efeitos do colonialismo e considerou a possibilidade desse sistema de exploração econômica e dominação política ter pontos positivos. Respondi a essa afirmação apenas com um “é” em tom duvidoso e questionador. Naquele momento, era necessário dar continuidade ao diálogo, ouvir um pouco mais sobre esses pontos positivos que Márcio acredita existirem e, a partir das respostas, propor que o aluno voltasse à discussão de Walsh (2011) sobre os efeitos negativos do colonialismo. Esse confronto com as falas da pesquisadora e militante, poderia, talvez, ter feito Marcio refletir sobre aquilo que ele pensa que é verdadeiro, levando em conta outras perspectivas sobre o tema; isso poderia desenvolver seu letramento crítico (Menezes de Souza, 2011). No entanto, não aproveitei o momento, talvez por receio do dissenso e, possivelmente, de não conseguir empreender uma análise crítica da discussão de Walsh (2011) sobre os efeitos negativos do colonialismo. Isso me paralisou.

A seguinte fala do aluno Cláudio “então, se pensarmos nessas aulas com temáticas, diferente do que a escola vem fazendo, podemos influenciar nas ideias racistas”, proporcionou-me refletir sobre como, antes desta pesquisa, eu planejava aulas com temáticas sociais sugeridas pelos alunos para compor os Planos Semestrais das disciplinas

Inglês III e VII, em anexo. Percebo, agora, que essas temáticas eram somente pretextos para o trabalho com gramática da língua inglesa, com ênfase na precisão, repetição e memorização, sem questionamento da ilusão da supremacia dos falantes nativos do Norte Global. Desse modo, eu restringia a interpretação dos textos com tais temáticas a uma série de perguntas e respostas que não ajudavam na formação reflexiva e crítica dos alunos - esse pode ter sido o caso da primeira pergunta sobre o vídeo de Walsh (2021) - “what is the main reflection of the video?”, focada em aspectos pontuais do material, sem convidar a uma reflexão mais aprofundada.

Durante esta pesquisa, as leituras que fiz sobre decolonialidade, translinguagem e letramento crítico, me ajudaram a compreender que eu precisava buscar maneiras diferentes de ensinar inglês para falantes que estão se tornando bilíngues, que possibilissem seus contatos com uma variedade de tipos de inglês, de países hegemônicos e não hegemônicos, como Jamaica e Trinidad e Tobago, por exemplo, e suas variedades internas de inglês. Isso porque, segundo Canagarajah (2014, p. 770, tradução minha), “a diversidade de ingleses que as pessoas trazem consigo transcende as variedades estabelecidas.”¹¹⁰ Estou tentando valorizar a diversidade de ingleses em meus planejamentos e, consequentemente, recuperar o aspecto espacial/geográfico da colonialidade do conhecimento. A esse respeito, Menezes de Souza e Duboc (2021, p.879, tradução minha) advertem que “torna-se necessário desfazer a ilusão da universalidade e a aparência de conhecimento produzido do nada. Isso acompanha a necessidade de também desfazer a ilusão do conhecimento produzido por ninguém.”¹¹¹

Ao responderem e debaterem as respostas dadas à última questão sobre atividades decoloniais para o ensino/aprendizagem da língua inglesa, os alunos Maria, Tatiana e Marcio trouxeram os povos indígenas para a nossa conversa na roda, recuperando, com isso, o aspecto espacial/geográfico da colonialidade do conhecimento. Esses povos fazem parte do contexto da cidade de Inhumas e cidades próximas, como Aruanã, onde vivem os Karajá, nas margens do rio Araguaia, sendo conhecidos como “povos das águas”. Por isso, eu poderia ter aprofundado a discussão sobre o conhecimento indígena, a partir de duas produções

¹¹⁰ Texto original: “the diversity of Englishes people bring with them transcends the established varieties” (Canagarajah . 2014, p. 770).

¹¹¹ Texto original: “In order to recuperate the spatial/geographic aspect of the coloniality of knowledge, it becomes necessary to undo the illusion of universality and the appearance of knowledge produced from nowhere. This accompanies the need to also undo the illusion of knowledge produced by no body” (Menezes de Souza e Duboc, 2021, p. 879).

artísticas que Maria nos apresentou: “Monalisa indígena” e “Cunhatain antropofagia musical”. Na obra “Monalisa indígena” o artista combina a linguagem visual da tradição ocidental com as de seu povo. Em “Cunhatain antropofagia musical”, Denilson Baniwa cruza o universo indígena com a tecnologia como meio de decolonizar e resistir.¹¹² No meu entendimento, uma discussão sobre essas produções artísticas poderia proporcionar reflexões, como as propostas por Luke e Freebody (1997), a respeito das culturas coloniais e dos valores canônicos difundidos pela educação humanista. Para complementar as discussões sobre essas produções, uma opção seria a leitura da biografia do artista em inglês¹¹³ e, ainda, uma matéria jornalística sobre a necessidade da história da arte ser reescrita com a presença indígena, na qual o artista é mencionado, também em inglês.¹¹⁴ A respeito da última questão que elaborei em inglês e português sobre o vídeo - *“Thinking about decolonial activities, explain what characteristics they would have for you, use photos, drawings, figures, it will be a visual representation.”*¹¹⁵ (Use um slide para essa resposta ou uma folha tamanho A4, você pode se valer dos recursos tecnológicos ou fazer a mão livre) -, minha preocupação foi reforçar a interdependência ou movimento contínuo da teoria decolonial entre a práxis e a teoria decolonial, conforme Walsh (2011) tão bem discutiu no vídeo mencionado. Entretanto, o enunciado da questão pode ter levado os alunos à compreensão da decolonialidade como uma abordagem de ensino, que, na verdade, não acredito que seja, pois a vejo como uma atitude, uma postura ou um caminho para a valorização de práticas e saberes oriundos de povos colonizados. Caso eu reelaborasse essa questão para abordar o vídeo *“On decoloniality”* novamente com outras turmas, a proposição seria da seguinte maneira: *“use a visual representation to explain how you would bring decoloniality into English teaching practice”*.¹¹⁶ Dessa maneira os alunos poderão recorrer às suas práticas translíngues para construírem as respostas da questão, reunindo diferentes dimensões de suas histórias

¹¹² Baniwa tem ainda um ativismo voltado à proteção ambiental e muitas das suas obras abordam o assunto, que está presente nas principais discussões sobre o futuro do planeta, sendo, portanto, uma temática importante para as aulas de inglês.

¹¹³ Disponível em: <https://pivo.org.br/en/participantes/denilson-baniwa/>. Consultado em: 23 de jan. 2025.

¹¹⁴ Disponível em: <https://sumaua.com/en/a-historia-da-arte-precisa-ser-reescrita-com-a-presenca-indigena/>. Consultado em: 23 de jan. 2025.

¹¹⁵ Tradução minha: “Pensando a respeito de atividades decoloniais, explique que características elas teriam para você, use fotos, desenhos, figuras, será uma representação visual. Use um slide para essa resposta ou uma folha tamanho A4, você pode se valer dos recursos tecnológicos ou fazer a mão livre”.

¹¹⁶ Tradução minha: “Use uma representação visual para explicar como você traria a decolonialidade para a prática do ensino de inglês”.

pessoais, experiências e ambientes, de suas atitudes, crenças e ideologias e, ainda, de suas capacidades cognitivas e físicas.

Todas as questões que elaborei sobre o vídeo “*On decoloniality*”, de Catherine Walsh (2011), foram respondidas pelos alunos extraclasse, e alguns deles usaram recursos tecnológicos de Tradução Automática ou *Machine Translation (MT)*, conforme declararam na roda de conversa: “usei o tradutor, professora, para colocar as frases em inglês” (aluno Marcio), “Tive algumas dúvidas quando escrevi em inglês, por isso usei o tradutor” (aluno Cláudio), “Professora, eu conheci a LuzIA,¹¹⁷ uma inteligência artificial, gostei muito, me ajudou a resolver as questões” (aluna Maria). Por isso, talvez eu precise aprender a lidar com o uso da Tradução Automática pelos meus alunos, vendo-o como aliado do ensino-aprendizagem da língua inglesa, pois, de acordo com Lee (2019 *apud* Nouatin; Parreiras, 2021), pesquisas demonstram que a Tradução Automática beneficia a aprendizagem de línguas dos pontos de vista cognitivo, linguístico e afetivo. Conforme explica a pesquisadora, do ponto de vista cognitivo, a Tradução Automática “reduz a carga cognitiva dos alunos fazendo traduções preliminares [...], além de promover aprendizagem autônoma [...]” (Lee, 2019, p. 2 *apud* Nouatin; Parreiras, 2021, p. 843). Do ponto de vista linguístico, a Tradução Automática “ajuda os alunos na aquisição de conhecimento léxico-gramatical [...], os auxilia na leitura e escrita de texto [...], e, por fim, promove a aprendizagem de línguas, pois os alunos são forçados a pensar sobre a linguagem como uma ferramenta de comunicação [...]” (Lee, 2019, p.2 *apud* Nouatin; Parreiras, 2021, p. 843). Do ponto de vista afetivo, “diminui a ansiedade linguística dos alunos [...], aumenta suas motivações e confianças [...] e, por fim, cria um ambiente de aprendizagem menos ameaçador [...]” (Lee, 2019, p.2 *apud* Nouatin; Parreiras, 2021, p. 843).

¹¹⁷ A LuzIA é uma IA gratuita e inovadora integrada ao WhatsApp. Ela é uma assistente virtual programada para interagir com os usuários por meio de uma comunicação automatizada e eficiente, o que pode facilitar o dia a dia de pessoas e empresas. Alguns recursos da ferramenta são: elaboração de textos: a IA consegue resumir, corrigir, traduzir e escrever textos para o usuário; solução de dúvidas: a ferramenta pode responder questões simples ou até mesmo explicar conceitos difíceis; compreensão de comandos por áudio: a IA tem o poder de compreender interações do usuário feitas por áudio; geração de imagens: pode criar imagens personalizadas após o usuário enviar o comando “/Imagina” seguido da descrição do conteúdo que ele quer gerar; catálogo de amigos: ao receber o comando “/amigos”, a assistente envia um catálogo de personagens que atuam em diferentes áreas para o usuário interagir, como guia de viagens, professor de inglês, amigo e outros; resumo de notícias: possui o comando “/notícias” para que o usuário solicite um breve resumo dos principais acontecimentos recentes do mundo; aconselhamento e dicas: a ferramenta consegue aconselhar as pessoas que interagem com ela sobre tópicos de diversa áreas. Fonte: <https://iredinternet.com.br/blog/95/conheca-a-luzia-a-inteligencia-artificial-do-whatsapp>. Consultado em 22 de jan. 2025.

Ciente de que os alunos traduziram automaticamente do português para o inglês usando recursos tecnológicos, comprehendo que eu deveria ter disponibilizado na sala de aula um tempo para que revisassem os textos que escreveram para responder às questões em pauta, com o meu auxílio e, também, dos colegas que tinham um maior domínio da escrita em inglês, pois, embora tenham melhorado muito, os sistemas de Tradução Automática apresentam algumas imperfeições e limitações, principalmente com relação à gramática, à pragmática, às variantes de registro formal e informal e às referências culturais, de acordo com Nouatin e Parreiras (2021). O aluno Márcio, por exemplo, escreveu, no *slide* que criou para apresentar a atividade decolonial que planejou, a frase “*Indian peoples*”, mas pretendia escrever “*Indigenous peoples*” (Ilustração 19). Acredito que essa falha que cometi me levará a acertos conscientes em uma próxima situação.

Ao planejar esta atividade com o vídeo “*On Decoloniality*”, de Walsh (2021), almejei que a discussão sobre ele também me auxiliasse a ter consciência de que estou inserida na colonialidade do poder. Algumas falas minhas durante essa discussão apontam, a meu ver, que isso ocorreu: “trazer esse mapa como uma das imagens sobre decolonialidade foi muito importante, pois nos fez pensar sobre [...], especialmente, o que o Norte Global tem nos feito ao longo dos anos e “por que não pode ser assim? Não é isso? Por que tem que ser dessa forma? Por que eu não posso interpretar esse mapa por esse modo de ver?”. Tendo essa consciência, em consonância com Mignolo (2014, 2017), poderei desenvolver outros modos de viver, entre os quais os que se engajam na desobediência decolonial da episteme ocidental e se desvinculam da colonialidade do poder.

Para encerrar esta subseção, deixo registrado uma constatação: não é fácil criar continuamente outras formas de aprender, saber, pensar, sentir, ser e fazer fora da colonialidade ou apesar da colonialidade e em suas fronteiras, suas fissuras e suas rachaduras, conforme apontado por Walsh (2011). A colonialidade “nos faz acreditar na ontologia daquilo que as ‘ficções universais’ do Atlântico Norte nos convenceram a aceitar como certo ou verdadeiro” (Mignolo, 2019, p. 4). No caso inicial desta pesquisa, a “ficção universal” consistia na ideia de que o ensino-aprendizagem “eficaz” da língua inglesa se baseia na norma dos falantes nativos de países hegemônicos. No entanto, tentei criar, com a atividade sobre a entrevista “*On decoloniality*”, de Walsh (2021), outra forma de ensinar e aprender a língua inglesa fora dessa colonialidade, ou seja, do construto desses falantes

nativos. Isso significa que estou tentando me desvincular desse construto colonial para reexistir (no sentido de reumanizar), implicando, segundo Mignolo (2019), desconectar-me dos domínios da colonialidade para engajar-me na decolonialidade. Com isso, meus alunos tiveram a oportunidade, nesta atividade em questão, de falar e escrever em inglês sem se compararem com os falantes nativos de países hegemônicos ou almejarem falar e escrever como eles.

Na sequência, analiso a atividade com o texto “*Roda viva with nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature*” utilizando, também, a forma de raciocínio denominada particularização.

4.4 ANÁLISE DA ATIVIDADE COM O TEXTO “RODA VIVA WITH NIGERIAN WRITER CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE, ONE OF THE MOST IMPORTANT NAMES IN CONTEMPORARY WORLD LITERATURE”

A escritora e ativista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie é uma referência na luta contra a colonialidade do poder/ser/saber, por isso, planejei esta atividade com um texto sobre a reexibição, no dia 27 de dezembro de 2021, da entrevista que concedeu ao programa “Roda Viva”, da TV Cultura,¹¹⁸ no dia 14 de junho de 2021, na qual abordou temas de grande relevância para os estudos decoloniais, tais como: feminismo e justiça no mundo, colonização da religião, racismo e população negra do Brasil e representação da população negra de um país. Dessa forma, no meu entendimento, a atividade seria voltada à ressignificação das expectativas tanto dos meus alunos da disciplina Inglês III quanto desta professora pesquisadora sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Perseguindo esse objetivo, planejei a atividade com o foco no texto, que é uma notícia, adaptada por mim e traduzida para o inglês, com o seguinte título: “*Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature*”. Antes da leitura do texto, compartilhei com os alunos algumas fotos da escritora e feminista, sua biografia em inglês, alguns dos seus livros com um breve resumo e, ainda, alguns trechos da entrevista concedida ao programa Roda Viva. Nessa fase de preparação para a leitura, os

¹¹⁸ A dinâmica do programa é a seguinte: existe a apresentadora fixa, e a cada programa algumas pessoas são convidadas a participarem como entrevistadoras, essas pessoas possuem relação com o tema que será abordado com o entrevistado. As convidadas para esse dia em que Chimamanda foi entrevistada eram: Djamila Ribeiro (escritora), Carol Pires (jornalista), Adriana Ferreira (Revista Marie-Claire).

alunos puderam ativar seus conhecimentos prévios sobre Chimamanda Ngozi Adichie, fazer previsões e levantar hipóteses sobre o texto, o que será detalhado na próxima subseção. Os alunos receberam o texto em arquivo eletrônico no *Whatsapp* e fizeram a leitura em pares, na sala de aula. Depois disso, realizamos uma conversa para compartilharmos os entendimentos do texto. Visando possibilitar sua melhor compreensão, elaborei as seguintes questões, que foram respondidas por escrito: 1- *Do you agree with Chimamanda's speech about racism in Brazil?*, 2- *For you, do any of the topics addressed in the interview with Chimamanda Ngozi Adichie have more relevance? Why?* e 3- *Which person would you choose to interview? Why?*

¹¹⁹ As respostas foram apresentadas e discutidas em uma roda de conversa¹²⁰ e, nessa apresentação e discussão, os alunos usaram a língua inglesa associada à língua portuguesa e a outros recursos semióticos, como gestos e expressões faciais. A seguir, analiso os alunos em atividade por meio das respostas dadas às questões sobre o texto, acima citadas e, também, de algumas anotações do meu diário reflexivo sobre a roda de conversa acima mencionada.

4.4.1 Os alunos em atividade

Antes da leitura do texto, quando compartilhei com os alunos fotos de Chimamanda Ngozi Adichie usando o computador com projetor, Maria disse que a conhecia do TED Talk.¹²¹ Perguntei se ela poderia falar um pouco sobre a palestra de Chimamanda. Maria disse o seguinte: “a palestra dela é sobre o perigo de uma história única sobre uma pessoa ou um lugar porque não questionamos o que ouvimos”. Eu disse que também a assisti e que a recomendava. Em seguida, complementei a fala de Maria dizendo que “segundo Chimamanda, ao rejeitarmos a ideia de uma história única, abrimos espaço para um novo olhar sobre o mundo e as pessoas”. Na sequência, compartilhei, também usando o computador com projetor, uma pequena biografia em inglês da escritora e ativista. Perguntei se algum dos alunos gostaria de lê-la em voz alta. A aluna Tatiana se ofereceu para fazer a leitura, feita de maneira inteligível. Com isso, Tatiana praticou sua habilidade de fala e os outros alunos,

¹¹⁹ Tradução minha: 1- Você concorda com a fala de Chimamanda sobre o racismo no Brasil?, 2- Para você, algum dos temas abordados na entrevista com Chimamanda Ngozi Adichie tem mais relevância? Por quê? e 3- Que pessoa você escolheria para entrevistar? Por quê?

¹²⁰ Por falha minha, a gravação dessa roda de conversa foi apagada.

¹²¹ É uma série de conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação Sapling, dos Estados Unidos, sem fins lucrativos, destinadas à disseminação de ideias.

ao ouvi-la, praticaram sua habilidade de escuta. Tatiana disse ao final de sua leitura: “consegui ler sem interromper, não sei se foi tudo certo, mas me senti confortável”. Dando continuidade ao momento da pré-leitura, apresentei, ainda usando o computador com projetor, os principais livros de Chimamanda Ngozi Adichie, com um breve resumo, de modo a valorizar a obra dessa escritora negra, colocando o leitor em contato com outras formas de pensar e viver que o colonialismo tentou e ainda tenta apagar - ou seja, como uma forma de “decolonizar o conhecimento” (Mignolo, 2017, p. 6). Antes, perguntei aos alunos se já tinham lido livros de autores negros e quais. Somente a aluna Thay disse que sim, citando a escritora Carolina Maria de Jesus e o livro “Quarto de despejo”. Por fim, compartilhei, por meio dos mesmos recursos tecnológicos, alguns trechos da entrevista que Chimamanda concedeu ao programa Roda Viva. Ao final, os alunos fizeram comentários tais como: “professora, não achei difícil compreender a fala de Chimamanda” (Cláudio), “o vocabulário e a pronúncia que a escritora usa é acessível” (Maria). Esses comentários se relacionam ao inglês nigeriano, caracterizado por uma entonação, ritmo e pronúncia distintos do inglês americano e britânico. O aluno Sávio fez o seguinte comentário: “eu não conhecia a escritora, mas ela fala de temas interessantes, como o feminismo, racismo e a valorização da nossa ancestralidade”. Aproveitei essa observação do aluno para dizer que nas próximas aulas aprofundaríamos a discussão de alguns temas abordados na entrevista porque leríamos uma notícia a respeito dela. Dessa forma, os alunos puderam fazer previsões e levantar hipóteses sobre o texto “Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature”.

No segundo dia de trabalho com o material, os alunos leram o texto, enviado para o nosso grupo do *WhatsApp*, em duplas, utilizando os seus celulares. Sugeri que a leitura fosse feita em duplas porque, a meu ver, os alunos, com seus repertórios e vocabulários específicos, poderiam se ajudar mutuamente durante o processo de leitura, caso necessário. Após a leitura silenciosa, convidei-os para fazermos a sua leitura oralizada, que, no meu entendimento, poderia auxiliar na inteligibilidade do texto. Os alunos Cláudio, Maria e Sandra a fizeram e não pediram minha ajuda para a pronúncia de nenhuma palavra. Geralmente, quando surgia uma dúvida de como pronunciar uma determinada palavra, os alunos paravam de ler e olhavam para mim esperando que eu a pronunciasse. Quanto a essas inseguranças e dúvidas, eu já havia feito o seguinte comentário em outras aulas: “tirar

dúvidas no momento da leitura quebra o ritmo de entendimento tanto de quem está lendo quanto de quem está ouvindo. Se quiserem esclarecer a pronúncia de uma palavra que está no trecho que vão ler de forma oralizada, façam isso antes ou ao terminarem a leitura”. Ao final da leitura, o aluno Cláudio disse o seguinte: “eu já não tenho medo de ler, às vezes fico um pouco ansioso e acabo engolindo algumas palavras”.

Na sequência, enviei as três questões sobre o texto, também para o nosso grupo de *WhatsApp*, para que fossem respondidas individualmente, por escrito e em inglês, podendo ser mesclado com outros recursos por meio dos quais os alunos podem se comunicar.

A seguir, trago as respostas dos alunos Lucas, Marcio e De Paula, que correspondem às Ilustrações 24, 25 e 26, respectivamente, seguidas de alguns comentários:

Ilustração 24 Respostas do aluno Lucas às questões sobre o texto que comenta a entrevista que Chimamanda concedeu ao programa Roda Viva

1- Do you agree with Chimamanda's speech about racism in Brazil?

Yes, this is the perception of a black person, how the distribution of black people in Brazil is, trying to encourage everyone to have more empathy and not make this kind of exclusion.

2-Are any of the topics addressed in the interview with Chimamanda Ngozi Adichie more relevant?

Feminism, equal working conditions for men and women make a big difference.

3- Which person would you choose to interview? Why?

Iza, being a black singer she speaks a lot about where she came from and what she has achieved.

Fonte: Material do aluno.

Na entrevista concedida ao programa Roda Viva, Chimamanda (2021) pergunta “onde estão os brasileiros negros?”. A escritora e ativista viajou ao Brasil, no ano de 2018, para participar de um festival literário e, sabendo que no nosso país tem muitas pessoas negras, queria vê-las em todos os lugares. No entanto, não viu essas pessoas em locais mais ricos, concluindo que “se você tem um país onde um grupo de pessoas não têm as mesmas oportunidades que outros, isso não é culpa dos integrantes desse grupo; é culpa da sociedade

que os excluiu" (Chimamanda, 2021). Lucas respondeu que concorda com essa fala porque "[...] é a percepção de uma pessoa negra, de como é a distribuição de negros no Brasil, tentando incentivar todos a terem mais empatia e não fazer esse tipo de exclusão" (tradução minha). Lucas, que também é negro, escreveu que essa é "a percepção de uma pessoa negra", ou seja, de uma pessoa que não somente fala sobre o racismo, mas que o vive nos Estados Unidos, onde mora atualmente, tendo muito a dizer acerca disso que a afeta. Dos tópicos abordados na entrevista, o que tem mais relevância, para Lucas, é o feminismo, porque, segundo ele, concordando com a entrevistada, "condições de trabalho iguais para homens e mulheres fazem uma grande diferença". O aluno acrescentou, na roda de conversa, que, para ele, não é justo mulheres receberem menos que homens desempenhando o mesmo trabalho. O aluno respondeu que escolheria Iza para entrevistar porque "sendo uma cantora negra, fala muito sobre de onde veio e o que conquistou". Ainda na roda de conversa, ele disse que Iza nasceu no subúrbio do Rio de Janeiro e que nascer mulher e preta no subúrbio carioca pode significar enfrentar racismo e desigualdade de oportunidades e de renda. Por isso, a história de Iza, segundo ele, é de sucesso e reconhecimento. Portanto, Lucas valorizou mais uma vez o protagonismo da mulher negra, considerando que Iza tem muito a contribuir para nossa cultura. O aluno encerrou a apresentação das suas respostas às questões sobre o texto em debate na roda de conversa, comentando que sentiu mais liberdade para escrever em inglês, apesar de não ter escrito tanto. De fato, Lucas demonstrava receio de escrever nessa língua, e o seu comentário sinaliza que, talvez, tenha compreendido ser possível se afastar das regras impostas pelos colonizadores, que limitam a nossa criatividade, reconhecendo a legitimidade do modo como fala inglês.

Essas respostas do aluno às questões do texto e comentários na roda de conversa revelam, a meu ver, uma consciência decolonial, que questiona o poder do pensamento colonial (Maldonado-Torres, 2007 *apud* Maldonado-Torres, 2016) sobre a hierarquia de raça e gênero. A consciência decolonial é "comprometida com a decolonização como projeto e orientada pela atitude decolonial" (Maldonado-Torres, 2007 *apud* Maldonado-Torres, 2016, p. 94), que busca mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder. Disso decorre que a tomada de consciência decolonial do aluno Lucas sobre a hierarquia de raça e gênero, revelada em suas respostas e comentários na roda de conversa, poderá encorajar atitudes

decoloniais voltadas à desmistificação dos falantes nativos de língua inglesa como sendo homens, brancos, heterossexuais, cisgêneros e de classe média.

A seguir, trago as respostas do aluno De Paula às questões sobre o texto que comenta a entrevista que Chimamanda concedeu ao programa Roda Viva:

Ilustração 25 Respostas do aluno De Paula às questões sobre o texto que comenta a entrevista que Chimamanda concedeu ao programa Roda Viva

1- Do you agree with Chimamanda's speech about racism in Brazil?

Yes, black people in Brazil are the majority, but few frequent good restaurants

2- Are any of the topics addressed in the interview with Chimamanda Ngozi Adichie more relevant? Racism, Where is Brazil's he black people?

3- Which person would you choose to interview? Why?

Daniel Munduruku. Because he is a representative of the indigenous people and have a good grasp on making content for children, having a good part of the new generation.

Fonte: Material do aluno.

De Paula respondeu que concorda com a fala de Chimamanda (2021) sobre o racismo no nosso país porque “os negros no Brasil são maioria, mas poucos frequentam bons restaurantes” (tradução minha). Para o aluno, dos tópicos abordados na entrevista com a escritora e ativista, o que tem mais relevância é o racismo, justificando a escolha com a seguinte interrogação: “Cadê o povo negro do Brasil?”; sua resposta destaca, portanto, o critério de raça como fundamental para a distribuição da população brasileira nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da sociedade. Esse foi o primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da sociedade colonial, segundo Quijano (2005). De Paula escolheria Daniel Munduruku¹²² para entrevistar porque, segundo ele, “é um representante dos povos indígenas que faz bons conteúdos para a nova geração”. De Paula comentou na roda de conversa que conheceu a

¹²² Daniel Munduruku é um escritor, professor, ator e ativista indígena brasileiro originário do Povo Munduruku. Suas obras literárias são sobretudo dirigidas aos públicos infantil e juvenil tendo como tema principal a diversidade cultural indígena. Daniel, em parceria com o Itaú Cultural, produz vídeos enfatizando os direitos dos povos indígenas, promovendo a Literatura Indígena e a conscientização sobre a importância das culturas indígenas do Brasil. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Daniel_Munduruku.

vida e obra do autor por intermédio da sua mãe, que é professora, e que já leu alguns de seus artigos. Comentou ainda que, para ele, Daniel Munduruku é diferente dos outros escritores que já leu, pois sua escrita transmite a cultura do seu povo. Isso, segundo o aluno, “é bom para a gente conhecer nossas origens”.

As respostas e comentários de De Paula sobre o texto revelam, portanto, que a colonialidade do poder estabeleceu e fixou no Brasil e nas Américas uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços, índios e negros, apagando as suas diferenças históricas, culturais e linguísticas (Walsh, 2021). O comentário “É bom para a gente conhecer nossas origens” - as indígenas e pelo olhar de um indígena Munduruku -, no meu entendimento, revela uma consciência decolonial (Maldonado-Torres, 2007 *apud* Maldonado-Torres, 2016), que questiona o poder do pensamento colonial sobre essa hierarquia racializada, imposta pelos europeus, que violentou e destruiu sociedades/culturas indígenas no Brasil. “Sobre os escombros dessas sociedades e sobre a população sobrevivente, os conquistadores impuseram sua dominação colonial, e foi dessa matriz que emergiu uma nova sociedade colonial, a qual logo obteve sua independência política (Quijano, 1992b, p. 74). No entanto, a independência política do Brasil não implicou a decolonização das relações de poder da sociedade e, com isso, as sociedades/culturas indígenas continuaram e continuam sendo invisibilizadas. A consciência decolonial do aluno De Paula poderá suscitar atitudes decoloniais que desmistificam os falantes nativos de língua inglesa do Norte Global, por meio de reflexões sobre as culturas de outros povos, para além da cultura ocidental do Norte global.

Por fim, trago, na próxima página, as respostas do aluno Márcio sobre o texto em pauta nesta análise:

Ilustração 26 Respostas do aluno Marcio às questões sobre o texto que comenta a entrevista que Chimamanda concedeu ao programa Roda Viva

1- Do you agree with Chimamanda's speech about racism in Brazil?

Yes, she spoke how much Brazil has exclusion, she wanted to see the peoples blacks participating as the best in Brazil.

2- For you, do any of the topics addressed in the interview with Chimamanda Ngozi Adichie have more relevant? Why?

Racism, there are exclusions by breed in Brazil.

3- Which person would you choose to interview? Why?

I don't know which person. I would choose.

Fonte: Material do aluno.

Marcio concordou com a fala de Chimamanda sobre racismo no Brasil, que ressalta “o quanto [n]o Brasil tem exclusão” (tradução minha). Conforme o aluno, a escritora e ativista gostaria de ver povo negro do nosso país frequentando os melhores lugares. Na roda de conversa, Marcio acrescentou que Chimamanda citou os Festivais de Literatura para exemplificar esses lugares, em seguida, argumentou: “a gente precisa ocupar esses espaços, professora. Nas universidades, poucos autores pretos são lidos e poucos professores são pretos. Aqui mesmo não temos nenhum”. Para o aluno, dos temas abordados na entrevista, o que tem mais relevância é o racismo porque “há exclusões por raça no Brasil” (tradução minha). Ao apresentar a sua resposta na roda de conversa, ele disse o povo negro no Brasil ainda é impedido de ter acesso a oportunidades, recursos, poder e bons empregos. Essa exclusão social por raça, segundo Mignolo (2017) e Quijano (2005), é resultante de uma construção histórica baseada na escravização e marginalização de grupos raciais.

As respostas do aluno Marcio às questões e seus comentários na roda de conversa, no meu entendimento, também revelam uma consciência decolonial (Maldonado-Torres, 2007 *apud* Maldonado-Torres, 2016) que questiona a exclusão social por raça. Nesse sentido, essa consciência decolonial poderá orientar atitudes decoloniais que desestabilizam o *status* do falante nativo branco do Norte Global, ligado à ideia de raça, que legitima ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade (Quijano, 2005).

Com relação à primeira pergunta, os alunos apresentaram respostas muito parecidas, por isso escolhi somente uma amostra - ilustrações 24, 25 e 26. Os alunos responderam que concordam com a fala da entrevistada sobre o racismo no Brasil. Essa temática suscitou, na roda de conversa, reflexões e críticas dos alunos a partir de seus repertórios como, por exemplo: “As pessoas negras se sentem observadas quando chegam em alguns lugares, minha namorada é negra, professora, ela foi à igreja comigo esses dias, e não se sentiu bem, ela sentiu o olhar das pessoas” (Cláudio); “o que o texto fala sobre as pessoas ocuparem apenas alguns trabalhos no Brasil, é verdade. É difícil a gente ver uma pessoa negra num cargo de liderança, por exemplo” (Lucas); “as pessoas muitas vezes nem sabem se expressar, eu ouço, eu até tenho amigos pretos, eu já namorei um preto, como se isso fosse uma caridade” (Maria) e “esse tipo de texto precisa ser divulgado, porque é uma maneira de ser antirracista. Ele pode alcançar pessoas que repassem esses conhecimentos” (Sandra).

Portanto, esses comentários dos alunos escancaram a “colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação” (Quijano, 2005, p. 136). Quijano (2005) explica que a imposição de uma ideologia de “democracia racial” mascara a verdadeira discriminação e a dominação colonial dos negros em países como Brasil, Colômbia e Venezuela. “Dificilmente alguém pode reconhecer com seriedade uma verdadeira cidadania da população de origem africana nesses países, ainda que as tensões e conflitos raciais não sejam tão violentos e explícitos como na África do Sul ou no sul dos Estados Unidos” (Quijano, 2005, p. 136).

Sobre o feminismo, as visões dos alunos mostraram-se heterogêneas e conflituosas, conforme exemplificado a seguir: “Chimamanda disse que na Nigéria persiste a ideia do casamento como um prêmio para a mulher. Infelizmente essa ideia não persiste somente lá, é como se as mulheres não fossem seres humanos completos, precisassem do casamento para se tornarem inteiras” (Maria); “eu sou evangélica e, para mim, o meu casamento foi um prêmio: meu marido é ótimo pai e esposo. Agora que os meus filhos estão criados, voltei a estudar. Isso nunca me incomodou” (Thay); “eu saí de um relacionamento abusivo, trabalho e crio o meu filho sozinha, então, conforme Chimamanda falou na entrevista, eu estou vivendo o feminismo. E eu crio o meu filho sem cobrar que ele demonstre masculinidade como, por exemplo, não poder chorar porque é homem [...]” (Sandra); “eu não criei o meu filho assim, mas eu acho que ele jamais vai maltratar uma mulher” (Thay). São depoimentos

diversificados sobre religião, violência afetiva, empatia e relacionamento humano, refletindo as experiências e os contextos dos alunos pesquisados. É a demonstração da diversidade de opiniões e experiências que incomodam e provocam quem ouve, que fazem refletir, rever ideias e, talvez, ressignificar algumas atitudes. Esse dissenso pode ter levado os alunos a perceberem, portanto, a diversidade característica de suas experiências sociais e culturais e a diversidade dos outros, e que elas não precisam ser eliminadas, sendo essa percepção característica do que Menezes de Souza (2011) define como letramento crítico.

De acordo com Quijano (2005), gênero é o instrumento de dominação social universal mais antigo. No entanto, com a influência da perspectiva eurocêntrica do conhecimento após a consolidação da Europa como novo centro depois da América, e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo, o gênero passou a depender de outro universal que demonstrou ser mais eficaz e durável - raça. Em outras palavras, raça tornou-se o “modo básico de classificação social universal da população mundial” (Quijano, 2005, p. 118). Algumas respostas que os alunos deram às questões sobre o texto e comentários feitos durante as suas apresentações na roda de conversa, evidenciam o gênero como instrumento de dominação social, que elimina a dignidade e a humanidade. Exemplificam essa constatação, as seguintes respostas e comentários: “condições de trabalho iguais para homens e mulheres fazem uma grande diferença” (aluno Lucas), “[...] é como se as mulheres não fossem seres humanos completos, precisassem do casamento para se tornarem inteiras”. (aluna Maria)” e “eu saí de um relacionamento abusivo [...]” (aluna Sandra).

Na próxima subseção, na qual analiso-me em atividade, analiso como e em que medida promovi, com a atividade com o texto “Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature”, uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de inglês - valorizando as práticas translíngues que os alunos trouxeram para a sala de aula, e potencializando, consequentemente, ações pedagógicas de bases críticas, de modo a ressignificar expectativas de aprendizado da professora pesquisadora e dos demais participantes.

4.4.2 Autoanálise: a professora pesquisadora em atividade

A meu ver, alguns princípios da decolonialidade estão presentes na atividade que planejei com o texto “Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature”. Ao propor um percurso de leitura e interpretação de um texto sobre uma entrevista de uma escritora e ativista nigeriana, proporcionei a visibilidade de conhecimentos e saberes invisibilizados pela lógica da modernidade/colonialidade e do neoliberalismo (Guerrero *et al.*, 2022). Com isso, desloquei o centro para saberes “outros” e sujeito da razão “outro”, cujo potencial desafia o eurocentrismo e a colonialidade do saber prevalecente em nossas universidades. De acordo com Miranda e Assunção (2021),

A colonialidade do saber estruturou a construção dos campos disciplinares nas sociedades marcadas, na primeira e segunda modernidade, pelo domínio econômico, político e cultural dos ‘centros’ sobre as ‘periferias’. Este processo, como afirma uma vasta bibliografia, não pode ser entendido meramente sobre um olhar que se restrinja a dados econômicos, mas também está umbilicalmente ligado à forma específica como os sistemas simbólicos e instituições sociais foram moldadas sob a imagem do colonizador. Por isto, não é arbitrário que a História, Literatura e as Ciências Humanas tenham marginalizado, por tanto tempo, negros e mulheres dos seus respectivos cânones. (Miranda; Assunção, 2021, p.18).

Chimamanda é uma escritora e ativista negra, nascida na Nigéria,¹²³ um país da África Ocidental, portanto, pertencente ao grupo que a Literatura excluiu, por muito tempo, dos seus cânones. Disso decorre que esta atividade pode ter contribuído para que desmistificássemos duas ideias: primeiro, a ideia de que o inglês é a única língua falada em diversos países, como, por exemplo, a Nigéria, onde línguas diferentes convivem, em uma relação nem sempre harmoniosa; segundo, a noção de que um falante nativo ideal de língua inglesa é necessariamente homem, branco, e do Norte Global. Assim, os trechos da entrevista de Chimamanda, exibidos na pré-leitura do texto acima mencionado, colocaram tanto os alunos quanto esta professora pesquisadora em contato com uma maneira diferente da britânica, norte-americana ou canadense de falar a língua inglesa. Além disso, na entrevista, Chimamanda nos aproximou da cultura da Nigéria, apontando suas similaridades e divergências com a brasileira. Antes da exibição desses trechos da entrevista, lembrei os alunos que “a comunicação transcende as palavras” (Canagarajah , 2013, p. 07)¹²⁴ e que, por

¹²³ Na Nigéria, o inglês é uma língua co-oficial ao lado de três outras línguas indígenas: hausa, igbo e iorubá. No entanto, isso ocorre somente em princípio porque, na prática, o inglês é usado como a única língua oficial em quase todos os contextos oficiais, incluindo governança, educação, mídia de massa, tribunais, etc.

¹²⁴ Texto original: “Communication transcends words” (Canagarajah, 2013, p. 07, tradução minha).

isso, deveriam prestar atenção nos gestos, expressões faciais e postura corporal da entrevistada.

Além disso, procurei localizar e situar o conhecimento em sua corporeidade/afetividade (Guerrero *et al.*, 2022), tentando criar um espaço social para que os alunos reunissem diferentes aspectos das suas experiências na produção de sentidos do texto. As questões que elaborei sobre o texto é que permitiram que o conhecimento fosse localizado e situado em sua corporeidade/afetividade: 1- *Do you agree with Chimamanda's speech about racism in Brazil?*, 2- *For you, do any of the topics addressed in the interview with Chimamanda Ngozi Adichie have more relevance? Why?* e 3- *Which person would you choose to interview? Why?*¹²⁵ Essas questões, na visão de Biesta (2013, sem paginação), convidam os alunos “a mostrar quem eles são e qual é a sua posição”, ao permitirem respostas particulares, trazendo para a interpretação os corpos e os afetos.

De acordo com Quijano (2005, p. 129), “na racionalidade eurocêntrica o ‘corpo’ foi fixado como ‘objeto’ de conhecimento, fora do entorno do ‘sujeito/razão’”. Desse ponto de vista cartesiano, o ser humano

é, por excelência, um ser dotado de ‘razão’, e esse dom se concebe como localizado exclusivamente na alma. Assim o ‘corpo’, por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito. Produzida essa separação radical entre ‘razão/sujeito’ e ‘corpo’, as relações entre ambos devem ser vistas unicamente como relações entre a razão/sujeito humana e o corpo/natureza humana, ou entre ‘espírito’ e ‘natureza’” (Quijano, 2005, p. 129).

Dessa perspectiva eurocêntrica, as raças - negros (ou africanos), indígenas, oliváceos, amarelos (ou asiáticos) e nessa sequência - foram classificadas como “inferiores” por não serem sujeitos “racionais”. Tornaram-se “objetos de conhecimento e de dominação/exploração pelos europeus” (Quijano, 2005, p. 129), ou seja, domináveis e exploráveis. No entanto, esse novo e radical dualismo não afetou somente as relações raciais de dominação,

mas também a mais antiga, as relações sexuais de dominação. Daí em diante, o lugar das mulheres, muito em especial o das mulheres das raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos, e quanto mais inferiores fossem suas

¹²⁵ Tradução minha: 1-Você concorda com a fala de Chimamanda sobre o racismo no Brasil?, 2- Para você, algum dos temas abordados na entrevista com Chimamanda Ngozi Adichie tem mais relevância? Por quê? e 3- Que pessoa você escolheria para entrevistar? Por quê?

raças, mais perto da natureza ou diretamente, como no caso das escravas negras, dentro da natureza (Quijano, 2005, p. 129).

Portanto, as raças (negros, indígenas, oliváceos, amarelos) foram classificadas como inferiores, tornando-se objetos de conhecimento e de dominação/exploração pelos europeus. A ideia de que não eram "sujeitos racionais" justificava essa dominação. O dualismo "espírito/natureza" não se limitou às relações raciais, mas impactou a estrutura social e política, perpetuando a desigualdade.

Ao propor um percurso de leitura e interpretação no qual eu, como professora pesquisadora, e os alunos - com suas diferentes memórias, histórias e entendimentos - puderam refletir criticamente sobre os seus contextos a partir do texto, apreciei a heterogeneidade e simultaneidade das visões de mundo como produtivas, ainda que divergentes e carregadas de tensão (Guerrero *et al.*, 2022). Sobre o racismo no Brasil, as visões dos alunos, citadas na subseção anterior, foram coincidentes e produtivas para a compreensão do texto. No entanto, sobre o feminismo, as visões dos alunos, também citadas na subseção anterior, foram heterogêneas, tensas e conflituosas, porém igualmente produtivas. Houve, portanto, dialogicidade, ou seja, "o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado" (Freire, 2005, p. 51). Desse modo, a dialogicidade foi a essência da roda de conversa e da estratégia de ensino utilizada por mim para aplicar aos alunos a atividade em pauta, em uma aula dialogada em uma perspectiva freireana. Nessa perspectiva, o meu papel de professora foi fundamentalmente o de mediadora, facilitadora e articuladora do conhecimento, tentando promover a interação entre os alunos e a construção conjunta do saber. Logo, a roda de conversa sobre o texto e essa estratégia de ensino exigiram que esta professora pesquisadora e seus alunos soubessem escutar, pois "somente escutando os outros, falamos com eles" (Freire, 1996, p. 44).

Assim sendo, ao planejar e aplicar aos meus alunos esta atividade de leitura do texto "Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature", procurei adotar uma postura decolonial, questionando a influência cultural e ideológica do Ocidente e trazendo para a sala de aula as ideias de uma escritora e ativista nigeriana, que representa um grupo subalternizado. Em relação à prática ou uso da língua inglesa, aspectos como "precisão" "padronização", "erro", "imitação" e "domínio" da língua, valorizados por uma perspectiva monolíngue, foram

substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas a práticas situadas, como “singularidade”, “variedade”, “criatividade/invenção” e “repertório”. Consequentemente, alguns alunos ficaram mais confiantes com relação à sua capacidade de se comunicar em inglês. Na roda de conversa, Cláudio, por exemplo, disse: “eu já não tenho medo de ler, mas às vezes fico um pouco ansioso e acabo engolindo algumas palavras”. Lucas comentou o seguinte: “estou sentindo mais liberdade para escrever, professora”. Com isso, então, criei, na universidade em que leciono, um espaço para confrontar a colonialidade do saber. Conforme Mignolo (2014), as universidades possuem legados coloniais oriundos de políticas de estado que se desenvolveram ao longo do tempo e ainda persistem.

No entanto, nesta atividade eu poderia ainda ter incentivado os alunos a refletirem sobre a "diversidade de gramáticas" (Canagarajah, 2014), ou seja, sobre a ideia de que, em contextos comunicativos, a proficiência gramatical não é o fator principal para o sucesso comunicativo, mas sim a capacidade de lidar com e negociar as diferenças gramaticais existentes entre as pessoas e as suas línguas. Em outras palavras, eu poderia ter incentivado os alunos a verificarem as regras gramaticais específicas da notícia sobre a entrevista que Chimamanda concedeu ao programa Roda Viva, que foram cruciais para uma comunicação eficaz. Com isso, eu me afastaria da noção de língua como algo abstrato, em prol da situacionalidade do fenômeno linguístico, isto é, a sua concretização em determinado contexto, conforme apontam Menezes de Souza e Hashiguti (2022), a partir do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Além disso, poderia ter encorajado Cláudio e Lucas a explicarem mais detalhadamente os afetos de medo e ansiedade em relação a seu aprendizado de língua inglesa, ou convidado outros alunos a compartilharem suas opiniões sobre seu desempenho na aula.

Encerro aqui este capítulo, no qual observei a ação transformadora da pesquisa, ao analisar os seus dados, gerados por meio das rodas de conversa, relatório de observação das aulas e respostas dos meus alunos das disciplinas Inglês III e VII às questões das atividades que planejei. Desse modo, procurei verificar se, através dessas atividades planejadas por mim, minhas expectativas como professora pesquisadora e as de meus alunos sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa foram ressignificadas. Também fiz, neste capítulo, autoanálises, que permitiram avaliar-me enquanto professora e pesquisadora.

No próximo capítulo, refletirei sobre o que se sucedeu na pesquisa, avaliando a sua ação.

5 REFLEXÃO FINAL

Neste capítulo, refletirei sobre o que se sucedeu na pesquisa, avaliando a sua ação. Esta é a última etapa da pesquisa-ação denominada “Reflexão” por Burns (2010). A ação visava a instaurar mudanças e, como estas são reativas, ao refletir sobre o que mudou, compreendi a minha própria prática, e compreendi mais profundamente aspectos da situação investigada, dos alunos e de práticas que eu não havia pensado em mudar. Para instaurar esta reflexão, responderei às seguintes perguntas: o objetivo de transformação desta pesquisa foi alcançado pela ação? Se sim, o que se sucedeu na pesquisa para isso ter acontecido? Se não, o que teria se passado para isso não ter acontecido?

O objetivo de transformação desta pesquisa, que correspondia ao seu objetivo geral, foi ressignificar algumas percepções desta professora pesquisadora e de seus alunos das disciplinas Inglês III e VII sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, baseadas na figura do falante nativo de países hegemônicos. A ação desta pesquisa, sendo também um de seus objetivos específicos, foi planejar e aplicar aos meus alunos dessas disciplinas atividades baseadas nas teorias decoloniais, que, a meu ver, dialogam com as teorias de translinguagem e de letramento crítico, visando propiciar a ressignificação anteriormente citada. Essas atividades que planejei e apliquei aos meus alunos proporcionaram, no meu entendimento, elementos de tomada de consciência para todos os envolvidos na pesquisa, que poderiam gerar ações de reflexão que lhes permitiriam engajar-se na transformação almejada, e, dessa forma, valorizar seus próprios sotaques e conhecimentos da língua inglesa.

Infelizmente, o objetivo de transformação desta pesquisa foi somente parcialmente alcançado. O que se sucedeu na pesquisa para isso ter acontecido, a meu ver, foi que as atividades foram planejadas por mim e aplicadas aos meus alunos das disciplinas Inglês III e VII sem eu ter decolonizado o meu conceito de língua como normatividade. Esse conceito é uma forma de colonialidade, de acordo com Menezes de Souza e Hashiguti (2022, p. 156), “por impor um conjunto de elementos e de regras que silencia outras formas, negando sua existência”, e sem problematizar, consequentemente, a visão monolíngue, que contribui direta, ou indiretamente, para a manutenção de relações desiguais de poder (Kubota, 2014).

Uma atividade que deixou de questionar a normatividade da língua inglesa - contribuindo, dessa forma, para manter a colonialidade do saber-, foi a atividade de escrita

com tirinhas de Mafalda; nela, determinei que os alunos usassem em seus textos o elemento gramatical *zero and first conditional*.¹²⁶ Com isso, não desloquei “o construto idealizado do falante nativo como regra geral e abstrata para legitimidade da língua” (Jordão *et al.*, 2020, p. 38, tradução minha),¹²⁷ para dar espaço a normas situacionais no contexto de enunciação específico do gênero discursivo tirinhas. Ao priorizar as normas de uso da língua inglesa, que pressupõem um conhecimento *proporcional* homogêneo, exclui as particularidades dos conhecimentos dos alunos, bem como os seus contextos sociais e culturais. Isso porque a homogeneização das normas de uso da língua é a consequência de um processo colonial em que um grupo dominante impôs aos grupos colonizados o seu conhecimento como universal, e a sua produção se pautou no processo de apagamento da sua corporalidade. Além disso, ao desencorajar o uso de tradutores e dicionários na produção escrita das tirinhas, eu reforcei uma perspectiva monolíngue de aprendizado, pautada na ideia de que uma língua é isolada e ligada a uma única identidade e cultura. Logo, nessa perspectiva, as línguas são vistas como sistemas autônomos que não devem ser misturados. A minha preocupação, nesta atividade, com o que faltava aos alunos no que se refere à escrita, também evidencia que eu ainda estava preocupada somente com o conhecimento *proporcional* dos alunos, sem valorizar seu conhecimento *procedimental*.

Após a realização da atividade, fizemos uma roda de conversa para discutirmos as estratégias usadas para sua realização e as principais impressões de cada um sobre a escrita das tirinhas de Mafalda. De modo geral, os alunos consideraram que foi difícil escrever em inglês sem o uso de tradutores e dicionários. A proibição do uso desses recursos foi um equívoco de minha parte, pois não pensei em tradutores e dicionários como recursos adicionais para aprender e sim como algo problemático, associado a uma falta ou deficiência linguística. Nesse sentido, não reconheci meus alunos como sujeitos capazes de engajar em práticas translingues, que mobilizam diferentes recursos semióticos para agirem socialmente (García; Wei, 2014). Além disso, os alunos questionaram a imposição, de minha parte, do uso das sentenças condicionais: zero e um e, também, o fato de o último quadrinho da segunda tirinha ter uma mensagem final, o que requereu deles o entendimento da progressão

¹²⁶ Tradução minha: sentenças condicionais: zero e um.

¹²⁷ No original: “The idealized construct of the native speaker as a general and abstract rule for language legitimacy” (Jordão *et al.*, 2020, p. 38).

narrativa criada pelo cartunista Quino, desencorajando-os de se reportar a suas próprias histórias e identidades, ou seja, de negociar a escrita (Canagarajah, 2014).

Na atividade Feira de Trocas, quando os alunos fizeram novas publicações na plataforma *Padlet*, unindo textos escritos e orais para destacar as qualidades dos seus produtos anunciados para trocá-los por outros produtos, pedi-lhes que me enviassem esses textos por *WhatsApp* para que eu os lesse e corrigisse. Também dediquei um tempo para tirar dúvidas sobre a pronúncia, sem questionar a ideia de uma pronúncia mais “correta” ou “perfeita”. Com isso, posso ter reforçado a ideia de que, para falar e escrever em inglês, é necessário perseguir um modelo de pronúncia e escrita ideal. Minhas atitudes evidenciam, portanto, que eu ainda não havia rompido com aspectos como “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística, ou seja, relacionados à noção de normatividade que, como já mencionado, reforça a colonialidade do saber. Ao “corrigir” os textos que os alunos escreveram e gravaram em áudios, não considerei que naquele contexto comunicativo - incluindo ambiente, espaço, tempo, pessoas envolvidas e gênero discursivo - os alunos podiam ficar mais à vontade para fazer soar suas vozes e os seus próprios sotaques. Ou seja, não localizei e situei o conhecimento em sua corporeidade/afetividade, sendo esta uma das características da decolonialidade, de acordo com Guerrero *et al.* (2022).

Na roda de conversa realizada ao final da atividade Feira de Trocas, procurei saber se foi necessário o uso de dicionários e tradutores para auxiliá-los na escrita do texto, que também foi gravado em áudio. Ao ouvir o aluno Lucas dizer que muitos alunos gostam desses recursos, eu disse “infelizmente”, revelando a minha cumplicidade com aquilo que Kubota (2019) denomina “falácia monolíngue”, baseada na ideia de que haveria línguas puras e claramente separadas umas das outras, e que o uso de tradutores e dicionários seria prejudicial a essa pureza e separação. Desse modo, eu ainda não havia resistido e subvertido, de fato, a colonialidade do poder e a abordagem monolíngue que caracteriza um ensino de línguas colonial, que traz consigo o “fantasma do falante nativo, idealizado” (Hashiguti, 2017, p. 1, tradução minha).¹²⁸ Conforme já mencionei, essa colonialidade tem me acompanhado ao longo de minha formação de professora de língua inglesa, tanto na faculdade quanto na escola de idiomas que frequentei após a conclusão do curso de Letras.

¹²⁸ Texto original: “the ghost of the native, idealized speaker”.

Na atividade sobre o vídeo “*On decoloniality*”, de Catherine Walsh (2021), todas as questões que elaborei foram respondidas pelos alunos extraclasse. Alguns alunos contaram que usaram recursos de Tradução Automática ou *Machine Translation (MT)*, apesar de eu não considerá-los como aliados do ensino-aprendizagem de línguas. Ou seja, eu ainda acreditava na ideia da pureza da língua inglesa que poderia ser afetada pela língua portuguesa, por meio desses recursos de Tradução Automática. Logo, essa ideia não considera que as línguas se complementam na comunicação (Canagarajah, 2013). Ciente de que os alunos traduziram automaticamente do português para o inglês usando recursos tecnológicos, atualmente comprehendo que eu deveria ter disponibilizado um tempo da aula para que revisassem suas respostas às questões em pauta, com o meu auxílio e também dos colegas que tinham um maior domínio da escrita em inglês. Isso porque, embora tenham melhorado muito, os sistemas de Tradução Automática apresentam algumas imperfeições e limitações, principalmente com relação à gramática, à pragmática, às variantes de registro formal e informal e às referências culturais, de acordo com Nouatin e Parreiras (2021).

Na roda de conversa, alguns comentários sugeriram que o vídeo de Catherine Walsh (2021) parece ter levado os alunos a perceberem que a identidade e os valores da pesquisadora e ativista moldam seu uso da língua, e que, portanto, qualquer língua é variável, móvel e híbrida. Portanto, apesar de eu não ter me desligado totalmente de uma visão monolíngue e normativa da língua inglesa e de seu aprendizado, minha iniciativa de planejar uma atividade com o vídeo de Walsh (2021) indica que eu estava em processo de decolonização, rumo a uma compreensão da língua e de seu aprendizado menos influenciada pela colonialidade do poder.

Na atividade com o texto “Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature”, eu não procurei desenvolver o conhecimento de normas e convenções da língua inglesa - conhecimento *proposicional* (Canagarajah, 2014) -, mas também de habilidades em negociar a diversidade de gramáticas em cada interação específica, que permite o sucesso comunicativo - conhecimento *procedimental* (Canagarajah, 2014). Para alcançar o objetivo de transformação desta pesquisa, eu deveria ter focado, nesta atividade, no conhecimento *procedimental*, ou seja, no conhecimento de que regras gramaticais específicas foram negociadas no texto em pauta para o seu sucesso comunicativo. Desse modo, a análise e reflexão sobre a língua seria de modo contextualizado, articulado e a serviço da leitura desse

texto, o que evidenciaria a importância da negociação e adaptação linguística em diferentes contextos comunicativos. Com isso, os atores desta pesquisa - a professora pesquisadora e seus alunos das disciplinas Inglês III e VII - poderiam se afastar da noção de língua como algo abstrato e não negar a situacionalidade do fenômeno linguístico, ou seja, a sua concretização em determinado contexto, conforme apontam Menezes de Souza e Hashiguti (2022), a partir de Bakhtin.

Na roda de conversa, no momento da pré-leitura do texto, antes de apresentar aos alunos, usando o computador com projetor, os resumos em inglês dos principais livros de Chimamanda Ngozi Adichie, perguntei se já tinham lido livros de autores negros e quais. Somente a aluna Thay disse que sim, citando a escritora Carolina Maria de Jesus e o livro “Quarto de despejo”, o que reflete uma falta de representatividade na literatura brasileira e mundial. Acho que eu poderia ter planejado uma atividade com algum dos livros de Chimamanda em inglês, pois, de forma mais potente, a língua inglesa seria uma possibilidade de os alunos terem “acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser” (Moita Lopes, 2008, p. 318). Essa outra forma de pensar a disciplina Língua Inglesa não suprime as diferenças, mas se apropria delas, com base na ideia de que as alternativas para a vida contemporânea estão “nas narrativas daqueles que são excluídos ou no seu conhecimento local, historicamente marginalizado na tentativa do ideal modernista de universalizar” (Moita Lopes, 2008, 322). Para Mignolo (2017, p. 6), essa ideia é uma forma de “decolonizar o conhecimento”, ou seja, de questionar a base imperial e territorial do conhecimento moderno, que não valoriza as experiências de grupos subalternizados.

Como e em que medida, então, promovi, com as atividades que planejei e apliquei, uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de inglês, valorizando as práticas translíngues que os alunos trouxeram para a sala de aula, e potencializando, consequentemente, ações pedagógicas de bases críticas, de modo a ressignificar expectativas de aprendizado dos atores desta pesquisa, que têm como base o falante nativo de países hegemônicos?

A atividade de escrita com tirinhas de Mafalda, conforme planejada por mim, permitiu que eu promovesse uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de inglês, somente em alguns aspectos. Um deles foi na recuperação do aspecto espacial/geográfico da colonialidade do conhecimento (Duboc; Souza, 2021), a partir da escolha das tirinhas do

cartunista argentino Quino como material didático. Outro aspecto foram os estímulos ao pensamento crítico, que problematiza as condições existenciais (Freire, 2005). Esses estímulos ocorreram, a meu ver, quando questionei a fala de Cíntia sobre uma suposta superioridade dos cartunistas americanos, que mostra os efeitos da colonialidade em sua visão de mundo e experiência de vida, mas também ao sugerir a escrita com tirinhas de Mafalda, uma menina preocupada como o mundo e seus problemas. São esses pensamentos, de acordo com Freire (2005), que nos permitem ver a realidade como um processo em constante transformação, problematizando-a. Acredito que esta atividade permitiria uma tomada de consciência ainda mais decolonial se eu tivesse aprofundado a reflexão sobre as línguas inglesa e portuguesa, que os meus alunos usaram em seus textos, em suas pluralidades, mostrando com elas são constituídas por diferentes modos de pensar e de expressar sentidos, devido às diferenças culturais, históricas e estruturais. Essa problematização das diferenças caracteriza o que Menezes de Souza e Hashiguti (2022, p. 161) chamam de “educação linguística”.

Na atividade Feira de trocas encorajei os alunos a usarem diversos recursos semióticos, que modelam e são modelados pelas suas práticas (Canagarajah, 2013), na escrita dos textos dos anúncios publicados na plataforma *Padlet*, sem os limitar ao uso do “inglês escrito padrão”, que resultou, segundo Menezes de Souza e Hashiguti (2022), da imposição colonial, silenciando outras formas de escrita em inglês. Desse modo, para produzirem esses textos, os alunos usaram algumas estratégias de negociação (Canagarajah, 2013). O aluno Marcio, por exemplo, usou a estratégia de evocação (*envoicing*) no texto de seu anúncio do perfume “*Kaiak*” (Ilustração 9), ao engajar o *Instagram* na sua loja “*Fragrancy Mikaelson*” trazendo o seu perfil imaginário de vendedor “@mikaelandradecr”, o que codificou a sua identidade, conectada às redes sociais. Com isso, reconheci o lócus político, epistemológico e ontológico dos alunos, valorizando suas liberdades de comunicação e expressão de ideias na plataforma *Padlet*. Logo, procurei diminuir ou amenizar o impacto das imposições coloniais, como, por exemplo, da colonialidade do saber, que prestigia a pronúncia de falantes nativos ou a escrita que obedece às normas desses falantes. No entanto, eu poderia ter propiciado discussões mais aprofundadas sobre a Feira de Trocas como uma opção decolonial (Mignolo, 2017), por constituir uma alternativa ao capitalismo, que incentiva o consumo excessivo, irrefletido ou irresponsável de produtos, tornando as pessoas dependentes do capital. Portanto,

por meio dessas discussões eu também teria procurado diminuir ou amenizar o impacto das imposições coloniais.

A minha escolha do vídeo “*On decoloniality*”, de Catherine Walsh (2011), para planejar uma atividade, foi uma atitude decolonial (Maldonado-Torres, 2007), pois valorizei o conhecimento produzido por uma mulher ativista e alinhada a causas de povos invisibilizados pela colonialidade do poder. Isso porque a colonialidade, pensada como uma espécie de matriz de poder, se baseia principalmente nas ideias de raça e gênero, mas também no uso dessas ideias para controlar subjetividade, intersubjetividade, trabalho, autoridade, conhecimento, espiritualidade e natureza (Walsh, 2011). Percebi, ao analisar a atividade que planejei, que assistir ao vídeo em questão pode ter contribuído para que tanto esta professora pesquisadora quanto seus alunos da disciplina Inglês III desmistificassem os falantes nativos como sendo homens e do Norte Global. Assim sendo, Walsh (2021), com seu modo particular de falar a língua, mostrou-nos que o inglês é um idioma variável, misto, heterogêneo e não separado dos outros idiomas. No início desta pesquisa, considerávamos que a maneira ideal de falar inglês seria a dos falantes nativos de países hegemônicos, como Estados Unidos e Reino Unido, ou seja, acreditando na existência de uma língua pura.

Ao planejar e aplicar aos meus alunos da disciplina Inglês III a atividade de leitura do texto “*Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names in contemporary world literature*”, procurei questionar a influência cultural e ideológica do Ocidente e trazer para a sala de aula as ideias de uma escritora e ativista nigeriana, que representa um grupo subalternizado. Além disso, aspectos como “precisão”, “padronização”, “erro”, “imitação” e “domínio da língua”, sugeridos por uma perspectiva monolíngue, foram substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas às práticas situadas, como “singularidade”, “variedade”, “criatividade/ invenção” e “repertório”. Com isso, então, ocupei meu espaço na universidade em que leciono para confrontar a colonialidade do saber. Nesta atividade, eu também deveria ter dado destaque à importância da disciplina Língua Inglesa para promover uma “educação linguística” (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 161). Isso significa que eu deveria ter explorado, a partir do texto, “como lidar e conviver com a diferença, como, por exemplo, a diferença de aparência física das pessoas, a diferença de pensamento entre elas, a diferença de organização de mundo e

propiciar o convívio dessas diferenças sem querer apagá-las" (Menezes de Souza ; Hashiguti, 2022, p. 163).

Por fim, ao adotar em todas as atividades acima mencionadas aulas expositivas dialogadas em uma perspectiva freireana e, em seguida, rodas de conversa, procurei apreciar "a heterogeneidade e simultaneidade das visões de mundo como produtivas[...]" (Guerrero *et al.*, 2022, p. 586), sendo essa apreciação uma das características da decolonialidade. Desse modo, enfrentei a hegemonia do eurocentrismo, que "tende a organizar a percepção do mundo segundo as categorias de procedência europeia, consideradas únicas legitimamente válidas" (Quijano, 1992b, p.74) e, com isso, reconheci a especificidade de diferentes experiências históricas.

Diante do exposto, concluo que, ao assumir, nesta tese, uma responsabilidade decolonial ou a decolonialidade como práxis (Walsh, 2021), percebi como carrego a colonialidade em meu corpo, o que foi evidenciado tanto no planejamento quanto na aplicação das atividades. Na atividade com as tirinhas de Mafalda, dei grande importância à proficiência gramatical, que é uma forma de controle e imposição colonial (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022), impossibilitando os alunos de usarem suas habilidades em negociar a gramática naquela interação específica, o que permitiria o sucesso comunicativo. Em decorrência dessa percepção, comecei a aprender "a desaprender e a reaprender outras noções" (Walsh, 2021, sem paginação) que se afastam dos falantes nativos de países hegemônicos e a quebrar a matriz colonial de poder que existe na universidade em que leciono - uma matriz que existe em todas as universidades (Walsh, 2021) -, o que possibilitou que eu começasse a criar outra forma de ensinar inglês que negocia a diversidade, mas também de aprender, saber, pensar, sentir, ser e fazer. Não foi fácil criar essa outra forma de ensinar inglês porque meu aprendizado da língua, tanto na universidade quanto em um curso de idiomas, aconteceu por meio do método estrutural, que busca ensinar a língua como um sistema de regras, estruturas e padrões que, quando *corretamente empregados*, permitem a comunicação e o uso correto do idioma.

Entretanto, ao final desta pesquisa comprehendi, por exemplo, que tradutores e dicionários são aliados do ensino-aprendizagem de inglês, pois a familiaridade com a estrutura, vocabulário e regras da língua materna ajuda o aluno a compreender e expressar conceitos em uma nova língua, além de facilitar a transferência de conhecimento e estratégias

de aprendizagem. Outra compreensão que merece destaque é que não devo impor aos meus alunos uma norma específica do inglês como correta e inflexível (Canagarajah, 2014), pois essa língua, como as demais, não é homogênea. Os estudos decoloniais também me ajudaram a questionar a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e reconhecer a validade de outras formas de conhecimento e saberes, especialmente aqueles dos povos subalternizados e colonizados e, ainda, a refletir sobre como a colonialidade influencia a identidade e a subjetividade, desafiando, com isso, a ideia de uma identidade "nacional" única e universal. Logo, realizei os primeiros movimentos da decolonialidade que, segundo Mignolo (2019), devem ser os da desvinculação, que significa desconectar-se dos domínios da Matriz Colonial de Poder. Em segundo lugar, a decolonialidade deve trabalhar pela reexistência, de acordo com Mignolo, cujo modelo não é único, pois "reexistir depende do lugar do indivíduo nas histórias locais negadas, diminuídas e demonizadas nas narrativas da Modernidade Ocidental" (Mignolo, 2019, p. 6). Ao me desvincular dos domínios da Matriz Colonial de Poder, sendo subalternizada e colonizada, e me reconectar aos legados decoloniais, acima mencionados, que quero preservar, tendo em vista o modo afirmativo de existência que almejo, estou, portanto, reexistindo ou me reumanizando.

No entanto, a colonialidade sempre estará presente em meu corpo porque ela sempre reconstrói sua matriz de poder (Walsh, 2021). Assim, precisarei estar constantemente vigilante e crítica em relação ao meu pensar e agir, revendo meus planos de aula, o modo como me relaciono com os alunos, o tipo de *feedback* que dou a eles, entre outras tantas coisas, para examinar criticamente a minha práxis e, com isso, evitar a reprodução da colonialidade de poder.

Quanto aos meus alunos das disciplinas Inglês III e VII, os dados analisados nesta tese não são suficientes para afirmar se as atividades que planejei possibilitaram que eles ressignificassem ou não suas percepções do ensino-aprendizagem de inglês, baseadas nos falantes nativos de países do Norte Global. No entanto, depoimentos como o de Marcio, na roda de conversa - "a gente precisa ocupar esses espaços, professora. Nas universidades poucos autores pretos são lidos e poucos professores são pretos. Aqui mesmo não temos nenhum" - sugerem que essas atividades geraram uma reflexão inicial que pode desencadear uma postura decolonial, de forma que os alunos passem a valorizar suas experiências de aprendizado, seus próprios sotaques e os diversos recursos semióticos que têm à disposição

para se expressarem em língua inglesa, não mais concebida como pura ou homogênea. Como sugerem Mignolo e Walsh (2018), “cada um de nós, endossando e abraçando a decolonialidade, é responsável pela nossa própria libertação [...] A tarefa não é individual, mas comunitária.” (Mignolo, Walsh, 2018, p. 10 - 11). Isso significa que essa “libertação” deve ser buscada igualmente por mim e por meus alunos.

Nesse sentido, as intervenções e os resultados desta pesquisa-ação podem contribuir para a consolidação de sociedades democráticas em que seus participantes estão inseridos (Cohen; Manion; Morrison, 2018), entre os quais me incluo. Desse modo, ao investigar como a colonialidade influencia nossas autopercepções e expectativas de ensino e de aprendizado, espero ter contribuído para uma reumanização também dos meus alunos, para implementar metodologias de ensino que não se limitem à normatividade, que valorizem a comunicação translíngue e que ajudem a enfrentar as opressões e imposições da colonialidade do ser/saber/poder.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V. O. Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education Sisyphus .**Journal of Education**, v. 2, n. 3,, p. 32-50, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5757/575763895003.pdf>. Consultado em: 14 set 2025.

ANDREOTTI, V. O.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T, de. **Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education**. In: Peters, M. (eds) **Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory**. Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_182-1

ADICHIE, C, N. **Entrevista concedida ao programa Roda Viva**. Youtube, 14/06/2021, duração 1, 34 m.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. E-book Kindle.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023. 112 pp.

BURNS, A. **Doing Action Research in Language Teaching: A Guide for Practitioners**. NY: Routledge, 2010, 196p <https://doi.org/10.4324/9780203863466>

CANAGARAJAH; A, S. Reconstructing Local Knowledge. **Journal of Language, Identity, and Education**, v.1, n. 4, p. 243–259, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0104_1 Consulta em: 14 de set. 2025.

CANAGARAJAH; A, S. **Translingual practice**: global englishes and cosmopolitan relations. USA and Canada: Routledg, 2013. 224 p. <https://doi.org/10.4324/9780203120293>

CANAGARAJAH, A, S. ESL composition as a literate art of the contact zone. In: COXWELL-TEAGUE, D; LUNSFORD, R. (Eds.). **First-year composition**: From theory to practice. 1. ed. Anderson, SC: Parlor Press, 2014, p. 27–48.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education** (8th ed.). London: Routledge, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315456539>

DUBOC, M. Atitude decolonial na Universidade e na escola: por uma educação outra. In: ANDRADE, M, R, M. de. (org.). **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. 151-177 p. Disponível em:

file:///C:/Users/Acer/Documents/Duboc_Atitudedecolonialporumaeducaoutra.pdf. Consulta em 12 de abril de 2024.

JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? **Trab. linguist. apl.**, v.56, n.1, april 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135150200431>. Consulta em 10 de dezembro de 2024.

JORDÃO *et al.* Internationalization in English: about this “Unstoppable Train” and how to approach its locomotive. **ÑEMITYRÁ**: Multilingual Journal of Language Society and Education, v. 1, n. 2, p. 30-43, 2020. Disponível em: <https://revistascientificas.una.py/index.php/nemityra/article/view/1740>. Consulta em: 10 maio 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 157 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O; WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. Hounds Mills. 4 ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. 175 p. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

GOIÁS. **Plano de Ensino da disciplina Língua Inglesa VII**. Inhumas, Universidade Estadual de Goiás., 2015.

GOIÁS. **Plano de Ensino da disciplina Língua Inglesa III**. Inhumas, Universidade Estadual de Goiás., 2021.

GUERRERO, C. H. JORDÃO, C. M.; VERONELLI, G. Decolonialidade no ensino do inglês: um projeto político [Editorial]. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, 2022, v.27, n. 3, 2022. 586–594 p. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a01>. Consulta em: 28 fev. 2024.

HASHIGUTI, S. T. Can we speak English? Reflections on the unspoken EFL in Brazil. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n.56., v.1, 213-233, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135150200431>. Consulta em: 20 maio 2024.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. Uberlândia: **Letras & Letras**, vol. 34, n. 1, jan./jun. 2018. 15 — 27p. DOI: 10.14393/LL63-v34n1a2018-1. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961> Acesso em: 9 fev. 2024.

JORDÃO, C, M. CILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? Belo Horizonte: **RBLA**, v. 14, n. 1, 2014. 13-40 p. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2024.

KRAMSCH, C. Guest Column: The privilege of the nonnative speaker. *PMLA*, v. 112, n. 3, p. 359–369, may 1997. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/462945> Acesso em: 8 fev. 2024.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 68 p.

KUBOTA, R. The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 37, n. 4, p.1-22, august, 2014 , <https://doi.org/10.1093/aplin/amu045>.

KUBOTA. R. Epoch Making in English Language Teaching and Learning. **Published by Multilingual Matters**, 2019.

LUKE, A; FREEBODY, P . Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S; LUKE, A; FREEBODY, P.(eds). **Constructing Critical Literacies**. Cresskill, NJ, Hampton Press, 1997, p. 185–225.

LUKE, A; FREEBODY, P. A map of possible practices: Further notes on the four resources model. Australian: **Practically primary**, v. 4, n. 2, 1999. 5-8 p.

MALDONADO-TORRES. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, Bogotá, 2007. 127-167 p.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>. Consulta em: 10 de abril 2024.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade de. In book: Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas (p. 328) Chapter: **Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação**. Publisher: Paco Editorial Editors: Ruberval Maciel, Vanessa Araújo, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L, m, T. *et al.* Parceria acadêmica e esperança equilibrista: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Pensares em Revista**, São Gonçalo RJ, n. 15, p.162-172, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/41967> Acesso em: 01 nov. 2024.

MENEZES DE SOUZA, L, M, T.. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.) **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes, p.2011. 279-303

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia*, v. 29, n. 53, p. 149–177, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865> Acesso em: 2 jan. 2025

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and fallingskies. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911,2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599> Consulta em: 20 de jan. 2005.

MIGNOLO, W. Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso. In: GIULIANO, F.; BERISSO, D. *Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo*. **Revista Del IICE**, v. 35, julho/2014. 61-71 p. Disponível em: <https://doi.org/10.34096/riice.n35.1961> 61-71, julho, 2014. Consulta em: 27 maio 2024.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, v. 32, n. 94, junho/2017. 1-18 p. DOI 10.17666/329402/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbc soc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de set. 2024.

MIGNOLO, W. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. **MASP Afterall**, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKezCD2.pdf>. Consulta em: 13 abril 2025.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018. 304 p.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. (Orgs). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. 31–50 p.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: FABRÍCIO, B. (et. al.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v.24. n.2, p. 309-340, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>. Consulta em: 02 de jan. 2025.

NOUATIN, G, G; PARREIRAS, V, A. Tradução automática no ensino e na aprendizagem de línguas não maternas: percepções, atitudes e opiniões de professores. **Trab. Ling. Aplic.**,

Campinas, n(60.3): 841-852, set./dez. 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/01031813102868115202106172>. Consulta em: 13 dez. 2024.

PAIVA, V. L. M de O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 1. ed., 2019. 160 p

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. 1 ed. Londres: Routledge, 2001. 224 p.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. 280 p.
<https://doi.org/10.4324/9781410600790>

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. **Perú Indígena**, Instituto Indigenista Peruano, v. 13, n.29, p. 11-20, 1992a. Disponível em:
<avaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijsano.pdf>. Consultado em: 20 de março de 2024.

QUIJANO, A. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. **Estudos Avançados**, v.6, “n”, 16, 1992b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141992000300007>. Consultado em: 21 março 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, v. 4, n. 37, p. 1-25, 2002. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Consultado em: 07 de jun. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E.(org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**. San Pablo: CLACSO, 2025. p. 117-142.

REZENDE, T. *et al* . Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**. v. 20, n. 1, p. 15-27, jun/jul 2020. Disponível em:
<https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/161/106>. Consulta em: 26 de fev. 2024.

SANTOS, A, B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023. 112 p.

SANTOS, B, de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 19-67. Disponível em:
<https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Consulta em 02 de fev. 2024.

SANTOS, B, de S. Más allá de la imaginación política y la teoría crítica eurocéntricas. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v.24, n.86, 47-72, 2019. Disponível em:
<http://doi.org/10.5281/zenodo.3370636>. Consultado em: 10 set. 20124.

STREET, B. Literacy and orality as ideological constructions: some problems in cross cultural studies. In: STREET, B. **Culture and History**. 1 ed. Londres: Routledge, 1985.

STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy**. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas **Rev. bras. linguist. apl.**, v.17, n. 3, jul-sep, 2017. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710973>.

TAGATA, W.M. Letramento crítico no ensino de inglês: em busca de uma ética contemporânea. In: HASHIGUTI, S.T., BRITO, C.C.P., RIBAS, F.C.(eds). **Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância [online]**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 83-113 p. <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-504-6>

TAGATA, W. M.; PRICINOTI, B. M.; FERREIRA, G. R. Opportunities for and challenges to a translingual approach to ELT in Brazil. **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, 23(1), 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202321944>.

THIOLLENT, M. **Metodología da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 136 p.

TRIPP, P. D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSFOGUEL, R (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Santiago: Siglo del Hombre Editores, 2008. 47-62 p.

WALSH, C. **On Decoloniality**. Youtube, 26 abril 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1myAGNjzhsE&ab_channel=Roots%26RoutesIC%5BRA%C3%ADces%26Rutas%5D. Consultado em: 07 de abril 2024.

WEI, L. Translanguaging and Code-Switching: what's the difference? **OUPblog**, may, 2018, sem paginação. Disponível em: <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference> Consulta em: 07 maio 2024.

WELP, A; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. Florianópolis: **Ilha do Desterro**, v. 75, n. 1, p. 047-064, jan/abr 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82165> Consulta em: 02 maio 2024.

ZHAO, S. The Digital Self: Through the Looking Glass of Telecopresent Others. **Symbolic Interaction**, v. 28, n. 3, p.387–405. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/si.2005.28.3.387>. Consulta em: 07 jan. 2005.

ANEXOS

ANEXO A: PLANO SEMESTRAL DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA VII



PLANO DE ENSINO

Curso: Letras — Português/inglês	Matriz Curricular: 2015	Carga Horária Semanal: 04
Período: 7º	Ano Letivo: 2023\1	Carga Horária Teórica: 50
Disciplina: Língua Inglesa VII		Carga Horária Prática: 10
Professora: Valdilene Elisa da Silva		Carga Horária Total: 60

EMENTA

Situações prático-discursivas da língua inglesa para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas em nível intermediário. Introdução ao ensino de língua inglesa na perspectiva de letramentos.

OBJETIVOS

Geral

Desenvolver habilidades para que o aluno se comunique de maneira mediana, tanto na produção oral quanto na escrita, relacionando as teorias da linguagem com os estudos práticos com o foco na pronúncia, escrita, leitura, cultura e aquisição de língua estrangeira.

Específicos

- Aprimorar a capacidade dos alunos a se expressar por meio do diálogo, desenvolvendo sua compreensão e expressão na língua estudada.
- Aperfeiçoar o trabalho com pequenos textos para desenvolver a habilidade de leitura e compreensão em língua estrangeira.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

I BIMESTRE:

- If clauses: zero and first conditional.
- Thematic: Critical thinking. (charges, comic strip, storytelling)
- Review: comparative e superlative de adjetivos; perguntas com *how*.
- Roda de conversa: professora Wanessa: A respeito da prática docente e apresentação do trabalho realizado com os alunos da escola pública, ensino fundamental II. Escolher uma problemática para que a nossa sala de aula possa apresentar caminhos possíveis.
- Context; Thematic: Violence at school

II BIMESTRE

- Review: Verbos modais como *can*, *could* e *may* para solicitações. *So*, *neither*, *too* e *either*; Modals verbs: *will* e *would*.
- Context; Thematic: *Teaching English to Adults*

METODOLOGIA

Nos estudos que serão desenvolvidos na disciplina, espera-se que ocorra uma relação entre a dinâmica do professor, mediante seu conhecimento e prática, e a participação ativa dos alunos, com suas leituras prévias de textos, opiniões sobre os temas estudados e depoimentos sobre suas experiências pessoais. Para tanto, as aulas serão desenvolvidas por meio de:

- Aulas expositivo-dialógicas presenciais;
- Estudos dirigidos e debates; encontros *online*, por meio de plataformas digitais.
- Pesquisas (teóricas e práticas);
- Elaboração de trabalhos escritos, enviados por plataforma digital.
- Participação em palestras e seminários, presenciais ou a distância.

AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem será diagnóstica, contínua, integrativa e processual e se proporá a acompanhar os alunos – mediante diversas modalidades avaliativas e com instrumentos avaliativos diversificados – auxiliando-os em suas dificuldades, estimulando-os em seus progressos, buscando facilitar a descoberta das melhores formas de apreensão dos conteúdos estudados. A Média Final (MF) será o resultado da soma e da divisão, conforme cálculo do sistema Fênix da UEG, das médias de N1 e N2. A MF mínima para aprovação é seis (6,0) pontos, sem a possibilidade de uma avaliação posterior como recuperação. São propostos como instrumentos avaliativos:

- registro da presença e participação nas aulas, presenciais ou a distância;
- reflexão da prática como componente curricular;
- pesquisa bibliográfica;
- realização de resumos, esquemas, fichamentos, relatórios, resenhas etc.;
- avaliações escritas, individuais, em duplas ou em grupos, com questões objetivas e/ou subjetivas.

BIBLIOGRAFIA

Básica:

ALLWRIFGHT, R. L. e BALEY, K. M. **Focus on the Language Classroom: Introduction to Classroom Research for Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O Professor de língua estrangeira em formação.** Campinas-SP: Editora Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas-SP: Editora Pontes, 1998.

Complementar:

WILDE, Oscar. **The Happy Prince and other stories.** Penguin Books: London, 1998.

ANEXO B: PLANO SEMESTRAL DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA III**PLANO DE ENSINO**

Curso: Letras - Português/Inglês	Matriz Curricular: 2021	Carga Horária Semanal: 04
Período: 3º	Ano Letivo: 2023/1	Carga Horária Total: 60
Disciplina: Língua Inglesa III		
Professora: Valdilene Elisa da Silva		

EMENTA

Ementa: Temas crítico-vivenciais relacionados ao contexto discente problematizados em Língua Inglesa. Contextos socioculturais e as variedades da Língua Inglesa. Multimodalidade e construção de sentidos. Aspectos linguísticos para ampliação de repertórios socioculturais: compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita. Projeto de Prática Complementar.

OBJETIVOS**Geral**

Expandir os repertórios linguísticos dos estudantes construindo habilidades crítico-reflexivas e comunicativas pautados nas temáticas presentes no contexto dos alunos.

Específicos

- Compreender e produzir textos orais e escritos e multimidiáticos de gêneros textuais e discursivos das esferas cotidiana e do trabalho.
- Participar de situações de uso da língua inglesa em práticas sociais relevantes ao contexto local.
- Construir um projeto de estudos de caso, pensando o ensino do inglês em situações de sala de aula reais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**I BIMESTRE**

- Tema social/cultural: Songs in English — reflections about how to teach English with songs.

- Aspectos linguísticos: Review: Simple Past (affirmative form.) Then, Simple Past in interrogative and negative form. Time expressions.
- Gêneros textuais: cartoons, publicity, charge, documentary.

• II BIMESTRE

- Tema social/cultural: Racism.
- Aspectos linguísticos: Review: Simple present, present continuous, and Simple Past (all forms). Adjectives in comparative and superlative. Then, the future with be going to and will.
- Gêneros textuais: profile, biography, abstract, stories.

METODOLOGIA

A metodologia de ensino envolve:

- Aulas dialogadas, aluno e professor, aluno e aluno.
- Recursos midiáticos, uso do Google Classroom, vídeos e trechos de filmes do *YouTube*.
- Metodologias ativas: sala de aula invertida, mapas mentais, elaboração de vídeos.

AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem será diagnóstica, contínua, integrativa e processual e se proporá a acompanhar os alunos – mediante diversas modalidades avaliativas e com instrumentos avaliativos diversificados – auxiliando-os em suas dificuldades, estimulando-os em seus progressos, buscando facilitar a descoberta das melhores formas de apreensão dos conteúdos estudados. A Média Final (MF) será o resultado da soma e da divisão, conforme cálculo do sistema Fênix da UEG, das médias de N1 e N2. A MF mínima para aprovação é seis (6,0) pontos, sem a possibilidade de uma avaliação posterior como recuperação.

São propostos como instrumentos avaliativos:

- apresentações de seminários;
- registro da presença e participação ativa nas aulas síncronas e nas atividades assíncronas;
- pesquisa bibliográfica e apresentação dos temas investigados;
- elaboração de esquemas, fichamentos, resumos e sínteses etc.;

- provas escritas (individuais, em duplas ou em grupos, com questões objetivas e/ou subjetivas, com consulta).

BIBLIOGRAFIA

Básica

JANKS, H. **Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers.** New York: Routledge, 2014.

MACANDREW, H; MARTÍNEZ, R. **Taboos and issues.** Hove: LTP, 2001.

MURPHY, R. **English grammar in use: reference and practice for students of English.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Complementar

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story.** TED Global. **Youtube**, jul. 2009. Disponível
em:https://www.ted.com/talks/chimamanda Ngozi Adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 18 abr. 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. Martins Fontes ed. São Paulo, 2013, 283p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. Different houses, different people: ensino de inglês para crianças e o princípio de consciência linguística.
In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO, CONEN, II, 2019, p. 1299-1308.

BROSSI, G. C; SILVA, M. P; FREITAS, C. C de. **“We can’t stop playing”: peraltagens e esperanças na educação linguística na infância.** *Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária*, Inhumas, v. 12, n. 1, p. 171-192, 2020.

BROSSI, G. C; SILVA, M. P; FREITAS, C. C de. English for kids project: reframing teaching and research through extension. In: SILVA, A. M. et al (Org.). **Information management, education and technology.** Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2019, p. 145-170.

PENNYCOOK, A. Politics, power relations, and ELT. In: HALL, G. (Ed.). **The Routledge Handbook of English Language Teaching.** London: Routledge, 2016, p. 26-37.

PENNYCOOK, A.. The myth of English as an international language. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages.** Clevedon: Multilingual Matters, p. 90-115, 2007.

PESSOA, R. R; SILVA, K. A; FREITAS, C. C de. Praxiologias do Brasil Central: Floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Orgs.)

Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 15-24.

SANTOS, B. S. Beyond abyssal thinking From global lines to ecologies of knowledges.

Revista Crítica de Ciências Sociais, Porto, v. 78, [s.n.], p. 3-46, 2007.

SHIELDS, C. M. **Bakhtin Primer**. Peter Lang Publishing, Inc. New York. 2007.

TRIGOS-CARRILLO, L; ROGERS, R Latin American Influences on Multiliteracies: From Epistemological Diversity to Cognitive Justice. **Literacy Research: Theory, Method, and Practice**, New York, v. 66, p. 373-388, 2017.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (Org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: EDUEL, 2017, p. 67-84.

TONELLI, J. R. A Contextos (in)explorados no estágio supervisionado nas licenciaturas em letras/inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 35-65, 2016.

TONELLI, J.R. A; CRISTÓVÃO, V. L. L. **O papel dos cursos de letras na formação inicial de professores de inglês para crianças**. Caleidoscópio, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Eketerina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo - São PAulo: Editora 34, 2021 (3^a Edição). 376 p.

VOLÓCHINOV, V. N. O discurso na vida e o discurso na arte. Trad. Para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco. s.d. 1976. Disponível em: **Discurso na vida discurso na arte.pdf**. Acesso em: 03 jan. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA SOBRE A ATIVIDADE TIRINHAS

Pesquisadora

Então, ouçam, vamos começar. Eu queria assim... Eu queria assim entender como é que foi o processo de formação das frases de vocês nas tirinhas de Mafalda. Vocês partiram da gramática para começar ou vocês partiram da ilustração? Me digam aí, como foi que vocês começaram?

Sandro

Tinha que colocar o IF para a condicional, aí colocava IF = se, se é alguma coisa, é alguma coisa, entendeu?

Pesquisadora

Mas vocês começaram a partir da gramática que era necessária nessa atividade?

Sandro

Sim. Pensei se eu pegar essa planta e botar no sol, eu vou queimar a planta, alguma coisa que eu falei assim, aí eu fui tentando lembrar as palavras, eu tentei ficar puxando as palavras assim, ou vai queimar, se botar no sol, aí tentei puxar queimar, molhar, água, fui tentando puxar palavras em inglês, foi assim.

Pesquisadora

Você foi tentando encontrar as palavras que você sabia em inglês?

Sandro

Sim, eu fui tentando puxar as palavras, se colocar no sol, ela vai se queimar, vai murchar, fui tentando puxar palavras assim, para complementar o sentido da frase, foi fácil não.

Pesquisadora

Não foi fácil por quê?

Sandro

Porque as palavras não vêm.

Cintia

Sim, as palavras somem, quando a gente quer saber o nome das coisas, parece que elas somem, você tenta procurar e não acha, eu tive dois momentos, esse momento que você está falando para mim foi o segundo. (de não encontrar as palavras) Porque eu sabia que tinha que fazer com o IF, mas na hora que eu olhei o quadrinho, eu já comecei a imaginar o que ela estava fazendo, e aí eu pensei em descrever o que ela estava fazendo, só que descrever o que ela estava fazendo não combinava com a necessidade de usar o IF a condicional zero, não condizia.

Cintia

Aí assim eu tentei fazer por esse lado, mas apaguei, aí eu fui para esse lado seu aí. (de tentar encontrar as palavras que ela sabia) Fica mais difícil, porque você fica limitada e aí você fala não, eu tenho que fazer uma condicional, ok e aí você cria uma condicional na cabeça, em português. Só que aí você tem que passar para o inglês, e você precisa das palavras no inglês, e as palavras somem da cabeça.

Sandro

Eu já fui logo no SE, aí eu coloquei logo no começo, se é alguma coisa, acontecia isso, já estava completando com o se, se eu colocasse essa planta no sol.

Cintia

Mas eu tive dificuldade porque eu já fui imaginando outra história, depois eu tive que apagar a história da minha cabeça e criar outra.

Pesquisadora

E criar outra?

Cintia

E criar outra com a condicional, aí trava, trava. Agora a segunda tentativa de escrever o que me dificultou a ideia, foi que tinha uma escrita no final. É a segunda que tinha né?

Pesquisadora

É.

Cintia

É que tinha uma escrita no final, você estava condicionado a criar a sua atividade pra fazer um sentido cômico. Para mim tinha que ter um sentido cômico, porque a Mafalda é cômica, mas é difícil porque o sentido...

Pesquisadora

É cômica e critica.

Cintia

Isso! Exatamente, humor ácido, vamos dizer assim, e como é que vou fazer isso em outra língua, não dá.

Pesquisadora

Você deu importância para isso? Que a Mafalda é cômica e crítica.

Sandro

Eu tentei.

Cintia

Eu tentei, não sei se eu consegui.

Pesquisadora

Mas isso não te preocupou muito?

Sandro

Não, eu tentei fazer tipo uma jogadinho também né igual ela faz, não sei se saiu!

Cintia

É isso, você tenta... eu tentei pensar o que a Mafalda falaria, mas quando você pensa que você tem que escrever em outra língua, e você fala na nossa língua, como é que eu vou fazer isso? Como é que eu vou fazer isso? Como é que eu vou falar isso?

Sandro

Porque você tem que criar a história né.

Pesquisadora

E a maioria dos scripts da Mafalda o original está em espanhol.

Cintia

Não, mas pra mim não tem problema, eu consigo ler em espanhol.

Cintia

Só que o sentido não faz o mesmo, não provoca o mesmo sentido em outra língua.

Pesquisadora

É verdade.

Cintia

Eu acho que muitas coisas que o Quino escreveu a gente se identifica, porque somos da América do Sul, né? Apesar da gente nascer um pouco diferente.

Pesquisadora

É, mas nós somos.

Cintia

Somos América do Sul. Mas, realmente, o inglês é outro nível, né? A comicidade deles, eu acho que é diferente, não é uma comicidade como a da Mafalda.

Pesquisadora

Será que não seria outro contexto? Para melhor se encaixar? Porque nós estamos em contextos bem diferentes. Será que não é isso?

Sandro

Pode ser também. Geralmente ele fala espanhol ou inglês.

Cintia

Mas as críticas, eu estou pensando assim, em questão das críticas que ela faz, algumas são níveis globais.

Pesquisadora

São.

Cintia

Então, assim, mesmo sendo nível global, para a gente ela tem um efeito, às vezes, mais engraçado do que para eles. Pode ser, então, questão cultural.

Pesquisadora

É pode ser. Pode ser questão cultural. E qual a dificuldade... é difícil no meio do inglês colocar outro recurso?

Sandro

É difícil

Pesquisadora

É difícil?

Cintia/Sandro

É estranho

Pesquisadora

Por que Sandro?

Sandro

A frase fica estranha, você conversa uma coisa em português, e mistura. Não, é uma coisa que fica informal. Informal.

Sandro

E, para uma universidade não cabe isso, entendeu? É. A gente sente isso, né.

Cintia

Vamos dizer assim que não cabe para o professor, né? Para um aluno cabe, para um professor não cabe.

Sandro

Se fosse uma comunicação qualquer, por exemplo, no mercado, mas é complicado.

Pesquisadora

Eu tenho um aluno no terceiro período que faz a mudança de língua numa facilidade tão grande que você nem se incomoda, sabe? Ele está aqui falando em inglês, aí ele insere a palavra em português, mas ele continua com a mesma entonação, não muda nada. Ele faz isso com naturalidade. Eu nunca tinha encontrado pessoa pra fazer com tanta naturalidade.

Cintia

É bom!

Pesquisadora

É como se ele não tivesse nenhuma dificuldade de vocabulário ou pronúncia.

Cintia

Então, professora...

Pesquisadora

Ele usa assim... Ah, eu vou falar em português, porque...

Sandro

Porque todo mundo sabe português.

Pesquisadora

Todo mundo sabe português. Ele fala numa naturalidade, que eu fico espantada. A entonação não muda, porque geralmente quando você muda de idioma, até a entonação muda.

Cintia

Sim, até a entonação muda.

Sandro

A senhora acha ruim ou bom isso?

Pesquisadora

Sandro para o trabalho com a abordagem translíngue, isso é bom.

Cintia

Faz sentido.

Pesquisadora

Faz sentido.

Sandro

Se fosse para um estudo né?

Cintia

Então, ele não vai precisar usar o recurso, porque você usa outra língua como recurso.

Pesquisadora

É, daqui a pouco ele não vai precisar mais.

Sandro

Você usa como uma bengala.

Pesquisadora

Isso!

Cintia

Isso, isso é um recurso, um apoio.

Pesquisadora

Daqui a pouco ele vai conseguir falar, ele prepara no celular o início da apresentação em inglês, aí se ele esquecer ele vai lá no celular, de repente larga o celular e continua sozinho

Cintia

Mas ele tem o domínio da língua?

Pesquisadora

O que é um domínio da língua?

Cintia

Domínio, por exemplo, questão de estrutura, de formação das frases?

Pesquisadora

Em alguns casos sim. Mas eu percebo que cada vez ele está melhorando o seu conhecimento e o uso do inglês está aumentando.

Cintia

Ele é jovem?

Pesquisadora

É.

Cintia

Faz diferença, faz professora.

Pesquisadora

É o Soares, sabe quem é?

Cintia

O Soares não é tão jovem, não.

Pesquisadora

Eu não sei quantos anos ele deve ter.

Cintia

O Soares tem cara de ter uns trinta por aí ou mais.

Pesquisadora

Será? Sou péssima com idade. E aí, Cintia, você ia falando e eu te interrompi.

Cintia

Não, eu ia falar que se ele é jovem, eu acho que ele tem mais facilidade, porque o mundo para o inglês hoje, o mundo para o inglês hoje é outro, professora. Quando eu aprendi inglês, e aí as meninas até acharam estranho falar que eu fui fazer cursinho, porque eu fui mesmo fazer cursinho, porque o que eu aprendi na escola, enquanto formação básica, até o que é hoje fundamental 2, não me embasou. Eu posso dizer que aprendi verbos, *to be* e vocabulário, nada para avançar, além disso. E eu falei que se eu quisesse aprender um pouco mais, precisaria estudar mais. E antigamente, eu acho que a gente tinha que fazer cursinho por não ter internet.

Cintia

Hoje, na internet, fragmenta-se muita coisa, né? Então, antigamente, eu acho que a gente tinha acesso, mas, todo mundo tinha acesso às mesmas coisas, vamos dizer assim. Então, todo mundo conhecia a mesma música. Então, eu acho que permitia, por exemplo, você pensar na questão de se aprender a língua, sabe? Era meio homogêneo, vamos dizer assim, era mais homogêneo. E aí hoje abriu demais e hoje se permite muito mais. No último evento de inglês que teve antes da pandemia, a professora trouxe um pessoal aqui que ficava corrigindo as pessoas. E aí a pessoa estava elogiando que no último evento que teve o pessoal foi muito

mais aberto, teve um olhar muito diferente, mas o olhar era outro, e veja, e não faz muito tempo. Mas quando eu aprendi inglês, quanto tempo faz? Faz mais de 10 anos. Joga uns 15 anos aí, pra mais. Então...

Cintia

Aí eu tenho essa dificuldade de mudar. Porque tinha essa questão. Você não pode falar outra língua. Tente se comunicar em inglês. Use o que você sabe para se comunicar. É... Inglês, por favor, repita depois de mim, vamos lá, todo mundo, desse jeito. (comentários de como eram as aulas)

Pesquisadora

Agradeço vocês pelo feedback com relação a essa atividade, vocês fizeram comentários importantes para que eu pense o restante do nosso semestre.

APÊNDICE B: TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA SOBRE A ATIVIDADE FEIRA DE TROCAS

Pesquisadora

Let's talk about the padlet. Then what do you think about the activity Exchange fair? What do you think? You can talk in Portuguese, you can talk in English or you can use Portuguese and English. You choose. Okay. For example, is it difficult for you to use technology in an activity? Is it difficult for you or not?¹²⁹

Pesquisadora

Não? Cláudio? Explain it. Explain it, Cláudio.¹³⁰ Não, você pode usar português também.

Cláudio

A plataforma em si é bem fácil, não é tão complicada de mexer, as postagens também são fáceis, fazer *upload* de imagens para mostrar o que você quer vender e tudo mais. São fáceis e os comentários por serem em inglês também são bem mais práticos para você tanto ver pessoas que sabem escrever em inglês palavras diferentes que você não conhece, ou... e

¹²⁹ Tradução: Para falar sobre o *padlet*, então, o que você pensa sobre a atividade? O que você pensa? Você pode falar em português, você pode falar em inglês ou você pode usar português e inglês. Você escolhe, OK? Por exemplo, é difícil para você usar a tecnologia em uma atividade? É difícil para você ou não?

¹³⁰ Tradução: Explique, explique. Explique, Cláudio.

também para você aprender sozinho a escrever frases em inglês, como nos comentários.

Pesquisadora

Que foi mais importante para você nessa atividade?

Cláudio

Eu sei ler o que estão escrevendo no meu produto, para saber para quem vender. Porque me diz, me mostra que eu consigo ler em inglês, assim, que eu estou conseguindo ler mais.

Pesquisadora:

Por que você escolheu falar em português nesse momento?

Cláudio

Porque tem algumas palavras que eu não sei usar em inglês. Aí eu prefiro falar em português, porque algumas conjunções e outras palavras eu não sei usar em inglês ainda.

Pesquisadora

I don't believe you have a good vocabulary.¹³¹ Ok.

Cintia

Como é que fala em inglês? É shy. Obrigada. Shy. Professora, acho que ele é Shy. Eu também sou, não me imagino falando em português em público.

Cláudio

Sim.

Pesquisadora

And now, De Paula, what do you think about the padlet?¹³²

De Paula

I think padlet... I think padlet is very useful to use on a daily basis. If you need it with students or other stuff like doing ads. If you need, like you did with your. With your course. And there's nothing difficult about it, like, it's very simple. The interface is very friendly with who is using it. It's very colorful if you want to do it because you can customize it, but the course it's very interesting because it can engage in doing something with the language that you're learning. It's not just the basics, like how do you do this? How do you do that? No,

¹³¹ Tradução: Eu não acredito, você tem um vocabulário ótimo.

¹³² Tradução: E agora, De Paula, o que você acha do *padlet*?

you're doing pitches like. Like it's an auction house, like you're using a product to interact using the language. So it's very interesting. I liked it very much.¹³³

Pesquisadora

What did you learn with this activity?¹³⁴

De Paula

I have a lot to learn as well. Because I always learn with my teachers how to do stuff out of here. Because I'm also studying to become a professor someday. So it's always useful to catch some experience. So it's very fascinating. I really like *padlet* and also Canva as well..¹³⁵

Pesquisadora

Vamos falar, vamos fazer mais comentários. O que você acha, Cintia?

Cintia

Eu... Eu acho que a atividade é interessante, porque eu não conhecia o Padlet, a tecnologia, mas eu ouvia falar sobre. Eu ouço sobre o aplicativo que é muito fácil e ótimo trabalhar nas aulas.

Pesquisadora

Do you agree?¹³⁶

Cintia

Sim. Eu acho que sim, eu acho fácil usar a plataforma. Até para produzir os slides.

Pesquisadora

Sim.

Cintia

No início, achei que seria difícil .

Pesquisadora

¹³³ Tradução: Acho que o padlet... Acho que o padlet é muito útil para usar no dia a dia. Se você precisar de estudantes ou outras coisas, como fazer anúncios. Se precisar, como fez com o seu. Com o seu curso. E não tem nada de difícil nisso, tipo, é muito simples. A interface é muito amigável com quem a utiliza. É muito colorido se você quiser fazer porque pode customizar, mas o curso é muito interessante porque pode envolver fazer algo com o idioma que você está aprendendo. Não é apenas o básico, como você faz isso? Como você faz isso? Não, você está fazendo propostas como. Como se fosse uma casa de leilões, como se você estivesse usando um produto para interagir usando a linguagem. Então é muito interessante. Eu gostei muito disso.

¹³⁴ Tradução: O que você aprendeu com essa atividade?

¹³⁵ Tradução: Tenho muito que aprender também. Porque sempre aprendo com meus professores como fazer as coisas fora daqui. Porque também estou estudando para um dia ser professor. Portanto, é sempre útil adquirir alguma experiência. Então é muito fascinante. Gosto muito do padlet e também do Canva.

¹³⁶ Tradução: Você concorda?

Ok. *Thanks*. Quem mais? Sávio. O que você achou desse trabalho? Hoje, no seu trabalho, todo mundo estava mandando mensagem, não te dando sossego. Ele tentou entrar na internet, e não deu certo, gente.

Sávio

Caía. Mas foi bem.

Pesquisadora

O que você achou disso tudo?

Sávio

Uma aventura e tanto. Eu precisava fechar alguns relatórios lá, e estavam uns caras arrumando uns cabos, eles quase sentando em cima da minha mesa, o telefone tocando. A menina que está lá que faz a metade das coisas, ela está vazando da empresa. Essa semana é a última dela. Então, eu estou tendo que pegar a carga dela.

Pesquisadora

E aí, o que foi mais difícil para você?

Sávio

Para mim o mais difícil é memorizar as coisas, as regras. Na hora de postar. Mas assim a forma como está sendo ensinado, a forma como as aulas estão sendo, não sei explicar muito bem o que é, mas estou conseguindo absorver mais. Eu vejo pelo que eu consigo produzir.

Cintia

Professora, por que usaram vender na plataforma? Não é vender.

De Paula

É porque ficou parecendo ser um mercado, né? É porque algumas pessoas confundiram. Essa questão do vendido, mas tá vendendo ou está trocando? E as pessoas que não tem muito conhecimento da língua dão uma interrogação. É que no trabalho foi estritamente parecendo como se fosse um mercado mesmo. Tipo, a gente não quis usar salário, mas uma troca.

Cintia

Por quê? Sabendo que não tem dinheiro, por que algumas pessoas usam o verbo vender? Na minha cabeça não dá uma explicação nunca. Eu, sinceramente, acho... Tirando a parte do troca, que muita gente alegou, para mim, o costume maior é disso, de uma troca. Seria entre a própria pessoa que tá trocando e pegando. E não do tipo, o De Paula pega o meu e eu pego o de outra pessoa. A troca para mim, na minha cabeça, vem de eu pegar o mesmo que o De

Paula me deu e trocar com ele.

De Paula

Ah, sim, com a mesma pessoa.

Cintia

E aí a questão de feira pra mim, vem na minha cabeça de vender e comprar.

De Paula

Entendi. Mas eu vejo que tudo isso vem desse costume nosso de dia a dia que não é só um costume, é algo que foi colocado na nossa cabeça, vem do nosso sistema capitalista.

Pesquisadora

Vem exatamente do nosso sistema capitalista.

Cintia

Professora, e a questão de vendido, para tal pessoa dá aquele ar comércio, leilão. Tipo, fez um contrato. Fica vago. Eu coloquei Exchange Made, né? Também está certa.

Pesquisadora

Sim, também está certo.

De Paula

Também.

Pesquisadora

Deixa eu ouvir o Lucas um pouquinho. Ouviremos o Lucas um pouquinho. Por favor, falem menos, vocês estão atrapalhando. Fala para mim, Lucas, das dificuldades que você teve para participar desse projeto. O que foi difícil?

Lucas

Certo, professora.

Pesquisadora

Eu queria também que alguém comentasse depois do Lucas, o uso só do inglês, se foi complicado gravar o áudio apenas em inglês, se vocês em algum momento precisaram consultar o tradutor, o dicionário ou não.

Lucas

O tradutor, muitos gostam, né?

Pesquisadora

Infelizmente. Depois do Lucas, tá gente. Vamos te ouvir, Lucas, sinta-se à vontade.

Lucas: Boa noite, gente. My difficulties foi o tempo mesmo, né? A correria, como disse o Sávio, hoje mesmo trabalhei desde as seis da manhã até umas seis e meia da noite e vi só as mensagens chegando lá no grupo, mas sobre essa questão, eu usei um pouco o tradutor. Lá no *padlet* algumas frases lá dava pra entender o que estava acontecendo. Eu conseguia entender o que os colegas postaram. Usei o tradutor para tirar dúvidas de algumas palavras.

Pesquisadora

Muito bem, obrigada, Lucas.

Pesquisadora

Quem mais?

Claudio

Eu posso falar, professora.

Pesquisadora

Não, vamos tentar falar em inglês, Claudio.

Cláudio

Pronto.

Pesquisadora

Gente, o Cláudio fala muito bem em inglês. Não fala, gente. Ou eu é que estou imaginando coisas?

Alguns alunos falam juntos

Fala.

Pesquisadora

Fala gente, em toda aula.

Cláudio

Não, depois do De Paula minha vontade é ir embora. Eu quero ir embora. A questão de escrever em inglês é... A questão de escrever em inglês. É...

Pesquisadora

Sim.

Claudio

Como é a palavra tão? Não é tão difícil para mim.

Pesquisadora

Mas... Você entende? But do you understand?

Cláudio:

I'm understanding more part, but some words like in the publication of charm accessories the commentary of Siker. Hi, I'm interested in the necklaces. They are beautiful. I don't know necklaces, but. But it was little words.¹³⁷

Pesquisadora

Sim, lembro dela.

Pesquisadora

Mas consultou poucas palavras?

Claudio

Sim, palavras isoladas nas frases.

Pesquisadora

Ótimo, obrigada.

Pesquisadora

Vitória e Sandra vocês podem falar em inglês ou português.

Vitória

Tá bom, professora.

Pesquisadora

Sandra, você disse que trouxe o pudim para ser trocado?

Sandra

Sim, eu trouxe o pudim. Eu que fiz (risos)

Pesquisadora

Mostra o pudim pra nós.

Vitória

Eu queria pudim.

Cintia

Eu queria também.

Sandra

¹³⁷ Tradução: Eu estou compreendendo a maioria, mas algumas palavras como na publicação de Charm acessórios, o comentário de Siqueira, e “Olá, eu estou interessada no necklaces” Eles são bonitos, eu não sabia o que era necklaces. Mas são poucas palavras.

This is my sweet, I made this afternoon and its delicious.¹³⁸

Vitória

Eu quero aprender a fazer pudim.

Sandra

É fácil te mandarei a receita.

Vitória

Tá bom, obrigada.

Pesquisadora

Então vamos lá, Sandra e Vitória. O que vocês acharam dessa atividade?

Vitória

Gostei da dinâmica dessa atividade, eu achei muito interessante, porque envolveu muita coisa. Quanto a fala, por mais que eu não tenha gravado o áudio. A fala e a escrita foram importantes.

Pesquisadora

Gente, mas eu pedi para gravar esse áudio tantas vezes, você não gravou até hoje por quê?

Vitória

Pois é, mas eu não gravei. Eu posso gravar agora?

Pesquisadora

Pode.

Vitória

Obrigada, professora. O trabalho envolve a fala, a escrita, aí quando a gente vai ler os comentários, a gente tenta entender algumas palavras, ligar com outras.

Pesquisadora

E assim chegar à compreensão.

Sandra

E é uma conversa real.

Vitória

É, é uma conversa real.

Sandra

¹³⁸Tradução minha: Este é o pudim, fiz esta tarde e ficou uma delícia.

Em inglês, tá bom, pode até ajudar, mas... Fica muito vago.

Vitória

Ela é uma articulação real.

Pesquisadora

É verdade, utilizamos o inglês em uma situação do nosso dia a dia. Assim como fazemos nas nossas conversas de *WhatsApp*.

Vitória

Até o enunciado a gente que montou, então eu achei muito interessante isso. Eu acho que se a pessoa quiser, ela aprende muita coisa. Se não quiser, você vai jogar no *Google* mesmo. Mas se ela quiser, ela aprende muita coisa. Ela vai ligando as palavras. Eu achei interessante.

Sandra

Professora, eu gostei da didática. Gostei de gravar o áudio em inglês. Gostei de escolher o que eu ia trocar.

Pesquisadora

Gostou?

Sandra

Eu gostei.

Pesquisadora

Que bom, algum momento foi difícil para você?

Sandra

Acho que não. Eu gostei de escolher o produto para trocar, gostei de... e também tive um pouco de dificuldade, tive que usar o tradutor para traduzir algumas coisas, para entender algumas coisas, e eu gostei também de fazer o slide Animação para vender e criar a loja e o nome também.

Pesquisadora

Então, quando você cria a animação, você está trabalhando tecnologia também, né? São multiletramentos.

Cláudio

Agora eu tive que falar em inglês, você também fala em inglês. Você não usou nada em inglês.

Pesquisadora

It's true.

Cláudio

Fala inglês agora.

Pesquisadora

Você falou que gostou do áudio, de gravar o áudio. Fala um pouquinho em inglês sobre isso.

Cláudio

Qualquer coisinha.

Vitória

I liked to record the audio. (Eu gostei de gravar o áudio.)

Pesquisadora

Agradeço muito vocês, pelo *feedback* sobre a atividade. O *feedback* é o mais importante de todo processo para mim. É a oportunidade que tenho de rever meu planejamento e reorganizar as aulas.

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA SOBRE AS QUESTÕES 1, 2, 3 DA ATIVIDADE COM O VÍDEO “ON DECOLONIALITY”, DE CATHERINE WALSH.

Marcio

“What is the mean reflection in the video?” The reflection in the video is about the theme of decoloniality and has talked about the advent of colonization in the past”. O vídeo fala sobre a colonização que tivemos no passado e os impactos que trazem para a gente até hoje. É preciso decolonizar culturas, línguas e valorizar suas origens.

Pesquisadora

Portanto, a decolonialidade, de acordo com Walsh (2021), necessariamente traz à tona ou aponta para a questão da colonialidade ou Matriz Colonial do Poder.

Marcio

“How do you imagine decoloniality in a practical context?” I imagine decoloniality in actual context, for originally a culture of a country valorizing your originals. Aí tem esse trecho que não me lembro de onde tirei rsrsrsrs que diz assim:

"Decolonization in practice means recognizing and fixing the problems caused by colonialism. This includes empowering communities that have been harmed, changing the way we tell history, and educating people about the lasting effects of colonialism. It also means working to make society fairer, ensuring that everyone has equal opportunities."

Decolonização significa reorganizar ou reconhecer os problemas causados pelo colonialismo, isso inclui dar poder as comunidades, ahhhh eu sempre esqueço essa palavra, como fica professora?

Pesquisadora

Mudando o caminho, o curso da história que foi contada.

Marcio

Ah isso, porque tipo assim, a gente ouve a história de quem colonizou, precisávamos ouvir o outro lado.

Pesquisadora

Que, com certeza, seria diferente.

Marcio

Sim. Seria bem diferente. Educar as pessoas sobre os efeitos do colonialismo trouxe efeitos negativos e também pontos positivos, talvez, porque não tem só ponto negativo nisso, pode ter pontos positivos também.

Pesquisadora

É.

Marcio

O trabalho que faz a sociedade, assim me perdi, professora...

Pesquisadora

Para que todos tenham oportunidades iguais. Quando falamos da importância de primeiro entender o colonialismo para depois praticar o pensamento decolonial, é porque muitas pessoas não entendem que foram e são, foram e são até hoje colonizadas. Muitas pessoas não entendem isso, não entendem. Até hoje nós somos. Porque o capitalismo faz isso conosco. Mas só que quando conseguimos reconhecer, é que minhas aulas contribuem para que o meu aluno, estudando inglês, entenda a colonização, assim ele lutará contra as consequências disso.

Marcio

É, então é isso, né, eu fiz esse trechinho porque achei bem interessante, que basicamente resumia tudo. E o que achei de importante na próxima pergunta, 3. “Why is this theme important nowadays?” The theme of decolonization is important to value the origins of a people, the cultures and even the language of origin that a certain group has. It is important for valuing different cultures and combating social inequality that often occurs due to colonization. Importante a gente combater mais esse poder, buscar igualdade

Pesquisadora

As desigualdades sociais ocorrem sempre devido à colonialidade ou Matriz Colonial do Poder, sendo que raça, gênero, linguagem e modos de ser baseados na existência no mundo são as partes constitutivas dessa Matriz, de acordo com Walsh (2021). Obrigada, Márcio. Sávio, você gostaria de apresentar as suas respostas?

Sávio

Yes. Bom, na Europa a gente tem uma cultura, a gente tem uma cultura de irmos falar em público, eles leem no papel. Lembro que isso é sinal de que a pessoa está preparada para falar, que ela preparou e tudo mais. Como gostei muito desta prática, eu farei o mesmo. Aqui hoje, então falarei lendo, entenderam? Aqui no Brasil é engraçado que é ao contrário. A pessoa vai falar em público e, se estiver lendo, é porque ela não sabe o que está falando. As coisas aqui são ao contrário. Não sei porque... Vamos lá então “What is the mean reflection in the video?” The reflection of the video is about a way of learning and absorbing knowledge which, based on the principle of coloniality, is a way that limits the person in their entire way of being and being in this life.

De Paula

Ficou da hora essa construção sua “entire way of being and being in this life”, ficou tipo; todo o modo de ser e estar nesta vida. Um trocadilho com o verbo.

Sávio

Thanks. Continuando, decolonization is the breaking of these paradigms and allows the individual, and even encourages them, to be and make their own lives according to their perception of the world. Em português seria: A decolonialidade pode desmantelar as estruturas de poderes no sistema de conhecimento, as relações sociais e as instituições. A decolonialidade propõe uma reavaliação crítica das narrativas históricas, o empoderamento dos povos colonizados e a construção de um futuro baseado na igualdade, na diversidade e na

autodeterminação. Ou seja, é meio que um resgate da originalidade dos povos colonizados. (Comentário: somos colonizados até hoje. Quando mandam ensinar inglês, por exemplo, é uma maneira de dominar as pessoas por meio da influência dessa língua. E como professor a gente pode encontrar meios de enfrentar essa dominação, como, por exemplo, discutindo temáticas a respeito dessas imposições). Number two “how do you imagine decoloniality in a practical context?” The practice of decoloniality, in my opinion, must be carried out in schools, even to have a positive effect. This learning begins from the knowledge obtained through classes and materials made available for research, showing what decoloniality means and how it interferes in our learning. Bem. Ah! A prática da decolonialidade, na minha opinião, deve ser realizada nas escolas, para ter um efeito positivo. O aprendizado começa a partir do conhecimento obtido por meio de aulas e materiais disponibilizados para pesquisa e mostrando o que significa descolonialidade e como ela interfere no nosso aprendizado.. Esse vídeo que assistimos ele mesmo promove esse processo de aprendizagem.

Pesquisadora

Você poderia explicar como a descolonialidade interfere no nosso aprendizado, baseando-se na fala de Walsh (2021).

Sávio

Catherine Walsh disse que a descolonialidade cria outras formas de aprendizado que valorizam os conhecimentos e as culturas das pessoas. Agora a próxima questão, number three. “Why is this theme important nowadays?” This topic is extremely important because it deals with the impacts that education and the learning process has on our lives and our way of being. Since we have an educational system that limits us even in our own way of being, thinking and being, descoloniality comes to motivate freedom and make the individual be themselves in this learning process.

Pesquisadora

Acho que você trocou a resposta, não. Não tá dizendo o mesmo que tá lá, tá certo? É isso mesmo?

Sávio

Verdade, professora, estou lendo a outra. Agora, sim, este tema é de extrema importância porque trata dos impactos que a educação e o processo de aprendizagem tem em nossas vidas e no nosso modo ser, mas temos um sistema educacional que nos limita até no nosso modo

ser, pensar a Decolonialidade. Vem motivar a liberdade de fazer o tipo de vida que a pessoa quer, ela mesma nesse processo de aprendizagem. Essa daqui, na verdade, é a prática. É isso, acho que já acabei de ler.

APÊNDICE D: TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA SOBRE AS QUESTÃO 4 DA ATIVIDADE COM O VÍDEO “ON DECOLONIALITY”, DE CATHERINE WALSH.

Maria

Achei muito interessante essas fotos. Eu trouxe essas figuras, com aspectos indígenas, porque acho a cara da decolonialidade, representam várias tribos, cada uma com sua cultura, sendo valorizada. Vários povos, que são muitas vezes esquecidos.

Pesquisadora

Essa última aqui que acho interessante também pela questão da tecnologia, que os povos e a tecnologia estão juntos, assim a imagem tenta mostrar o uso dessa tecnologia por eles.

Maria

Para esses povos?

Pesquisadora

É, essa figura, ela é bastante polêmica também, porque as pessoas acreditam que porque é indígena, não deve usar as tecnologias. E não é bem assim. A tecnologia está aí para todos.

De Paula

Pode ser a crença deles, porque tem uma, tem uma população até hoje nos Estados Unidos, eles vivem afastados de tudo.

Maria

De tecnologia? Por conta da crença.

Pesquisadora

Sim, existem. Mas a visão que falamos aqui é a do não indígena. O não indígena olha para essas comunidades, por exemplo, a que vive ali em Aruanã aqui perto da gente. O pessoal vive na cidade, eles têm contato com os turistas que vem da França, com o turista que vem dos Estados Unidos. Por que eles não podem usar recursos tecnológicos, ou ainda a língua inglesa? Alguns não indígenas, acham que isso os descaracteriza. Agora entendo que existem

povos isolados. Os povos isolados não vão querer mesmo usar, porque eles conservam toda uma cultura. Agora, quem somos nós para determinar que o indígena, que mora em Aruanã, não pode usar a tecnologia? Ou ainda que eles não podem usar all star. Eu ouvi um indígena falando numa palestra que chegou num lugar ele foi criticado porque ele estava de All Star, por que ele não pode usar All Star? Por que ele não pode usar a camiseta? Ele falou assim, é, se eu pudesse escolher, eu nem usava mesmo. Eu não andava de camiseta, eu não andava calçado, não andava de All Star. Então para eu me adequar a essa sociedade e poder ir a todos os lugares eu faço isso.

Tatiana

Que sociedade hein, que força as pessoas a se adequarem.

Pesquisadora

Maria, tem mais alguma coisa para nos mostrar?

Maria

Não professora.

Tatiana

Por que você colocou no *slide* a imagem da mulher com vestido colorido?

De Paula

Eu também gostaria de saber por que a Mona Lisa está com pintura indígena no rosto

Maria

Eu joguei no google “imagens decoloniais” e, de muitas que apareceram, escolhi essas.

Pesquisadora

Maria, você poderia pesquisar cada uma dessas imagens e nos explicar na próxima aula porque elas são decoloniais?

Maria

Sim, professora.

Pesquisadora

Sávio, essa atividade você tem aí pra apresentar?

Sávio

Tenho, preciso organizar aqui.

Pesquisadora

Marcio, pode ser você?

Marcio

Sim, posso.. Eu escolhi essas ilustrações. Uma ideia sobre a colonização dos indígenas, como é o nome do personagem?

Lucas

Armandinho.

Marcio

Isso. O personagem lê: Nosso idioma oficial é o português, mas cerca de 270 línguas indígenas ainda são faladas no país. Das cerca de 1300 que eram falados na época de Cabral. Vejo uma boa reflexão porque assim, às vezes a gente pensa, nossa, tem só essa. Acho que hoje tem mais de 270 aqui no Brasil. Se tiver, aí a gente nem sabe que tem 270. Fiquei perguntando se tem tudo isso, e nem imaginava que tinha 1300. Então, essa tirinha desfaz a ideia de que o português, por ser o idioma oficial, é o único falado no Brasil. Se eu levar essa tirinha para uma aula de inglês, podemos estender o assunto, dizendo que o inglês é falado praticamente no mundo todo, mas que precisamos considerar que existem outras línguas nesses lugares que o inglês está presente.

Pesquisadora

Existe uma cidade no Tocantins, que se chama Tocantinópolis e tem uma comunidade indígena do mesmo jeito que existe aqui em Aruanã, pertinho da cidade, à beira do Araguaia e a cidade reconheceu oficialmente a língua indígena. Achei bom porque é uma valorização, uma resistência para esses povos. E eles vivem na cidade, do mesmo jeito que os meninos vivem aqui em Aruana.

Marcio

Eles falam a língua deles na escola?

Pesquisadora

Sim, sim, eles têm escola indígena.

Tatiana

Na cidade que adotou a língua, eles ensinam na escola, ou não ensinam nada?

Pesquisadora

Não sei, não sei. Era importante ensinar. Mas eu não sei. Sei só que eles têm uma escola indígena na comunidade.

Tatiana

Esses dias eu estava no hospital e tinha uma indiazinha internada e as pessoas que estavam com ela não falavam a nossa língua, sabe? E aí os médicos desesperavam, olhavam assim, para a cama da neném, né? E perguntavam o nome. A mãe falava na língua dela, mas o pessoal do hospital não entendia. Aí eles falaram assim: a gente vai chamar ela de Bia. Aí colocou Bia, Ah, nenê, Bia. Se desse um papel a mãe não sabia escrever, quando falava ninguém entendia. Assim, sabe? E aí, ela tratando de sonda assim, no meio do Mato, tava tudo perdendo. Uma situação difícil, a convivência de duas línguas que não se entendem. Se tivesse preservado a língua deles, talvez essa situação seria diferente.

Pesquisadora

So difficult, Tatiana. Marcio, good explanation. Thank You. Next.

Sávio

Eu achei essa imagem aqui interessante. Achei um pouco, um pouco não, até um certo nível interessante, porque colocou, inverteu os pólos. Aí inverteu, colocou, vamos lá, pôs a América do Sul de cabeça para baixo: o mapa não poderia ser desse jeito? E se a terra for redonda?

Muitos alunos

Ah não, não professora.

Sávio

Gente é brincadeira, calma. Continuando a imagem, a meu ver, permite despertar questionamentos. O mapa da América do Sul não poderia ser desse jeito? E até que ponto nossas interpretações estão certas? Acho que essa inversão não é somente dos pólos, mas de outras coisas também, porque os mapas podem servir para outros objetivos, além da localização no espaço. Um desses objetivos, de acordo com o artista uruguaio que fez esse desenho, é a valorização de tudo o que é próprio dos países do Norte Global e a desvalorização de tudo o que próprio dos países do Sul Global, inclusive o inglês.

Tatiana

Acho difícil mudar essa questão de não valorizar tanto o que vem de fora, mas, ao elaborar minhas aulas do estágio, tentarei colocar nossa cultura mais em foco.

Pesquisadora

Sávio, trazer esse mapa como uma das imagens sobre decolonialidade é muito importante, pois nos faz pensar na visão colonialista do mundo e sobre especialmente o que o Norte global tem nos feito ao longo dos anos. E essa imagem lembrou-me também, eu queria até ter

salvado, para mostrar para vocês aquele grupo que a gente participou de uma oficina da UFRJ, eles estão divulgando outro evento, que acontecerá semana que vem, sobre decolonialidade e fizeram a escrita de cabeça para baixo nesse formato. De novo, por que não pode ser assim? Não é isso? Por que tem que ser dessa forma? Por que eu não posso interpretar esse mapa por esse modo de ver? Thanks, Sávio. The next presentation, Cláudio.

Cláudio

Algumas vezes me pergunto, how to use these methods in classroom? Como usar esses métodos na sala de aula? Uma boa opção é usar um pouco a tecnologia, no caso que é a abundante hoje em dia, todo mundo tem acesso, para auxiliar na forma de ensinarem os alunos e os alunos aprenderem. Como uma das formas colocada por outra pessoa, por exemplo, criar documentários, blogs e podcast seria uma forma boa para ajudar. Temos temas sociais que podem ser abordados como, por exemplo, the racism, o racismo, a gente pode estudar na sala de aula, além dos conteúdos em si, mostrando para os alunos como seria esse tema em si. Eu trouxe uma tirinha que coloquei como exemplo para uma aula com essa temática. Eu escolhi essa temática porque acho que é algo que muita gente sofre, na escola, na universidade, na igreja, e as aulas de inglês podem ajudar a esclarecer pontos de vista. Nela são várias pessoas que falam coisas que, gente, é racismo. Algumas pessoas até percebem, mas continuam assim mesmo. É como, por exemplo, o primeiro quadrinho, para uma negra, você até que é bonita. Ou você tem sorte de ser negro, nem precisa estudar para o vestibular. Em outra, eu não sabia que gente como você tinha sensibilidade para arte? Como assim você não sabe sambar? Você continua sendo advogado com esse cabelo? Minha sugestão para essa aula é que os alunos analisem oralmente as falas racistas dos personagens e, depois, em duplas, reescrevam essas falas, tornando-as antirracistas, mas em inglês, podendo consultar dicionários e tradutores, se necessário. No dia a dia ouço que as pessoas não pensam para falar, quando presencio situações como essa, outras dizem que falam sem querer, porque não têm conhecimento desse tema, e às vezes o que é pior, muitas pessoas sabem sobre o assunto e, na verdade, continuam com essa mesma opinião. Então, se pensarmos essas aulas com temáticas, diferente do que a escola vem fazendo, podemos influenciar nas ideias antirracistas.

Pesquisadora

Obrigada Cláudio, por trazer suas ideias.

APÊNDICE E: MATERIAIS USADOS NA ATIVIDADE COM O TEXTO “RODA VIVA WITH NIGERIAN WRITER CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE, ONE OF THE MOST IMPORTANT NAMES IN CONTEMPORARY WORLD LITERATURE”.

1 - Photos by Chimamanda Ngozi Adichie



Fonte: Google.com

2- Chimamanda Ngozi Adichie biography

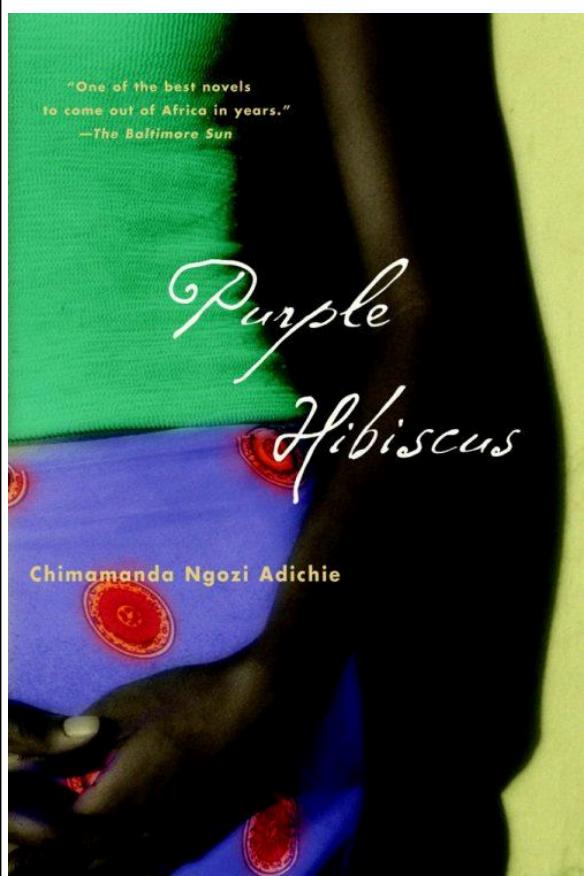
Chimamanda Ngozi Adichie was born in Enugu, Nigeria in 1977. She grew up on the campus of the University of Nigeria, Nsukka, where her father was a professor and her mother was the first female Registrar. She studied medicine for a year at Nsukka and then left for the US at the age of 19 to continue her education on a different path. She graduated summa cum laude

from Eastern Connecticut State University with a degree in Communication and Political Science.

She has a Master's Degree in Creative Writing from Johns Hopkins University and a Master of Arts degree in African History from Yale University. She was awarded a Hodder fellowship at Princeton University for the 2005-2006 academic year, and a fellowship at the Radcliffe Institute of Harvard University for the 2011-2012 academic year. In 2008, she received a MacArthur Fellowship.

She has received honorary doctorate degrees from Eastern Connecticut State University, Johns Hopkins University, Haverford College, Williams College, the University of Edinburgh, Duke University, Amherst College, Bowdoin College, SOAS University of London, American University, Georgetown University, Yale University, Rhode Island School of Design, Northwestern University, University of Pennsylvania, Skidmore College and University of Johannesburg.

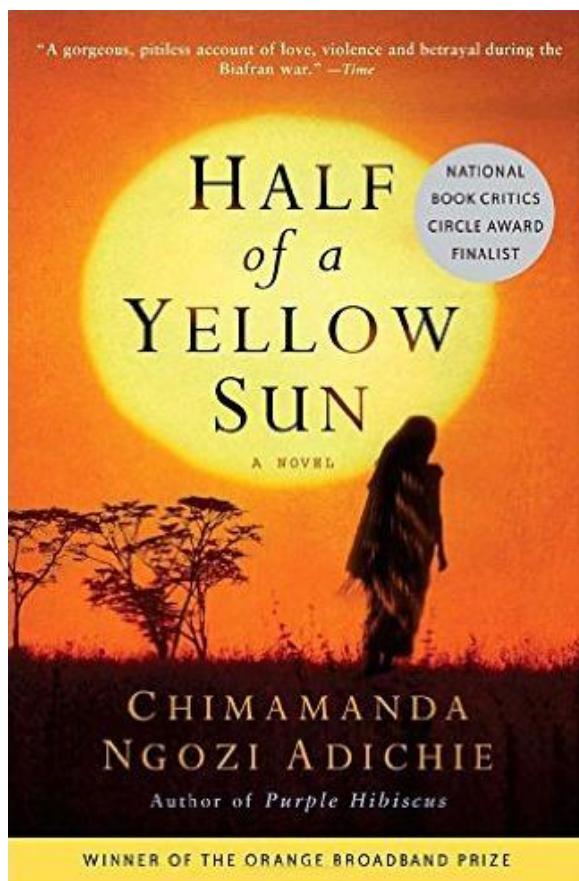
3- Some books by Chimamanda Ngozi Adichie



Purple Hibiscus

This is a book about the promise of freedom; about the blurred lines between childhood and adulthood; between love and hatred; between the old gods and the new.

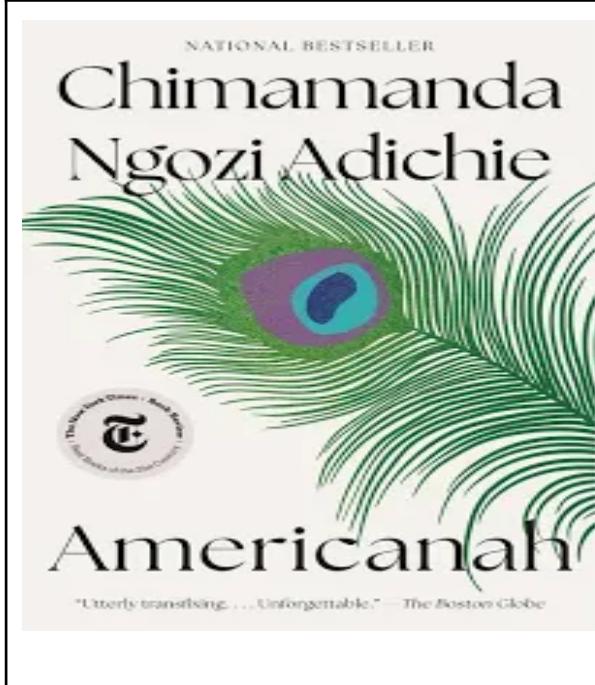
Purple Hibiscus is licensed for publication in 28 languages.



Half of a Yellow Sun

A masterly, haunting novel from a writer heralded by The Washington Post Book World as “the 21st-century daughter of Chinua Achebe,” Half of a Yellow Sun recreates a seminal moment in modern African history: Biafra’s impassioned struggle to establish an independent republic in Nigeria and the chilling violence that followed. Published in 2006, Half of A Yellow Sun garnered numerous accolades and was awarded the Orange Prize for Fiction in 2007.

Half of a Yellow Sun is licensed for publication in 37 languages.



Americanah

A powerful, tender story of race and identity by Chimamanda Ngozi Adichie, the award-winning author of *Half of a Yellow Sun*.

Americanah is licensed for publication in 29 languages.

4- Texto “ Roda Viva with Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, one of the most important names contemporary world literature”

Hosted by Vera Magalhães, the program aired in June 2021 and addressed topics such as feminism, racism, and gender violence.

According to Chimamanda, one of the problems of those who attack feminism is that they don't understand the movement is about giving rights to those who never had them – and not about taking away rights from other people. For her, small acts, such as providing equal working conditions for men and women, make a big difference.

She is the author of the novels ‘Purple Hibiscus’, published in 2003, and ‘Half of a Yellow Sun’, published in 2006, as well as the collection of poems ‘Decisions’ and the play ‘For Love of Biafra’. For writing about feminism, the writer has been labeled as “controversial” in Nigeria – which she finds disturbing.

“The reason it bothers me to be labeled as controversial is that, in truth, nothing I say is that controversial if we truly believe that women are complete human beings,” she said.

During her participation in Roda Viva, Chimamanda also spoke about the experience of traveling to Brazil for a literary festival and the perception of the country's black population. “I kept asking: ‘where are the black Brazilians?’ I know that Brazil has a lot of black people and I wanted to see them,” she said.

For her, the problem is more noticeable when a country's black population isn't represented at all, especially in wealthier places. "If you have a country where a group of people does not have the same opportunities as others, that is not the fault of the members of that group; it is the fault of the society that excluded them."

The panel of interviewers included Djamila Ribeiro, writer; Marcella Franco, editor of Folhinha, at Folha de S. Paulo; Carla Akotirene, researcher in Feminist Studies at the Federal University of Bahia; Adriana Ferreira Silva, editor-in-chief of Marie Claire Magazine; and Carol Pires, journalist.

Available in:

https://cultura.uol.com.br/noticias/45230_relembre-a-participacao-de-chimamanda-ngozi-adiche-no-roda-viva.html