



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

RICARDO REGIS DE ALMEIDA

***Corpovivências decoloniais* compartilhadas e coconstruídas nas
(e para além das) aulas de Língua Inglesa de um curso de
Letras: Português e Inglês**

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

RICARDO REGIS DE ALMEIDA

3. Título do trabalho

"Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de Língua Inglesa de um curso de Letras: Português e Inglês"

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Rosane Rocha Pessoa, Usuário Externo**, em 12/06/2023, às 09:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Regis De Almeida, Discente**, em 12/06/2023, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3811635** e o código CRC **D58F5281**.

Referência: Processo nº 23070.025916/2023-49

SEI nº 3811635

RICARDO REGIS DE ALMEIDA

***Corpovivências decoloniais* compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de Língua Inglesa de um curso de Letras: Português e Inglês**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de Segundas Línguas e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Dra. Rosane Rocha Pessoa.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Almeida, Ricardo Regis de
Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas
(e para além das) aulas de Língua Inglesa de um curso de Letras:
Português e Inglês [manuscrito] / Ricardo Regis de Almeida. - 2023.
236 f.

Orientador: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2023.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista
de tabelas.

1. Corpovivências decoloniais. 2. Educação linguística em língua
inglesa. 3. Letras. 4. Corazonar. 5. Horizontalidade de saberes. I.
Pessoa, Rosane Rocha, orient. II. Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **17** da sessão de defesa de tese de **RICARDO REGIS DE ALMEIDA** que confere o título de **Doutor** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos **cinco** dias do mês de **junho** do ano de **dois mil e vinte e três**, a partir das **oito horas e trinta minutos**, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de defesa de tese intitulada "**Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de Língua Inglesa de um curso de Letras: Português e Inglês**". Os trabalhos foram instalados pela orientadora, **Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre** (PPGIELT/UEG), **Profa. Dra. Juliana Zeggio Martinez** (PPGL/UFPR), **Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva** (PPGL/UnB) e **Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc** (PPGEdu/USP), membros titulares externos. Durante a arguição, os membros da banca **não** fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da tese tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela **Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **cinco** dias do mês de **junho** do ano de **dois mil e vinte e três**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Pires Viana Silvestre, Usuário Externo**, em 05/06/2023, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosane Rocha Pessoa, Usuário Externo**, em 05/06/2023, às 18:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kleber Aparecido da Silva, Usuário Externo**, em 05/06/2023, às 20:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Zeggio Martinez, Usuário Externo**, em 06/06/2023, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Martinez Duboc, Usuário Externo**, em 06/06/2023, às 17:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3803009** e o código CRC **738F4704**.

Referência: Processo nº 23070.025916/2023-49

SEI nº 3803009

RICARDO REGIS DE ALMEIDA

Corpovivências decoloniais compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de Língua Inglesa de um curso de Letras: Português e Inglês

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística. Área de concentração: Estudos Linguísticos. Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Segundas Línguas e Línguas Estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Rosane Rocha Pessoa

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
(PPGLL – UFG) - (Presidente da Banca)

Dra. Ana Paula Martinez Duboc

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
(PPG – FEUSP) - (Membra Titular)

Dra. Juliana Zeggio Martinez

Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL – UFPR) - (Membra Titular)

Dr. Kleber Aparecido da Silva

Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL – UNB) - (Membro Titular)

Dra. Viviane Pires Viana Silvestre

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
(PPGIELT – UEG) - (Membra Titular)

Agradecimentos

É chegado o momento de expressar a minha gratidão pelas *corpovivências* daquelas/es que participaram desses anos de doutoramento e de des/re/aprendizagens ao meu lado.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me guiado para lugares inimagináveis em minha vida. Poder confiar em ti em todos os instantes da minha existência nessa terra me faz crer que eu sou muito abençoado. Muito obrigado!

À minha mãe, Leibniz, pelas inúmeras demonstrações de afeto e de paciência comigo. O exercício de escutar as suas palavras sempre de um lugar de amor me fizeram transformar os rumos da minha vida pessoal, profissional e acadêmica para um horizonte melhor. Obrigado, mamãe!

Ao meu pai, Edson, que, ao longo da pandemia do coronavírus, iniciou sua trajetória no pluriverso da leitura e, nesse ínterim, já leu mais de vinte livros. A sua existência me cativa e o seu amor me fortalece. Obrigado, papai!

Ao meu companheiro, Rodrigo Moura, que esteve ao meu lado durante todo o doutorado e contribuiu diretamente com as discussões realizadas nesta tese. Além disso, agradeço pelos seus cuidados e demonstrações de afeto ao longo das incontáveis noites e dias que passamos juntos escrevendo e revisando os nossos trabalhos. Obrigado, baby!

Às/Aos minhas/meus professoras/es da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em especial às professoras Andréia, Regilene, Regiane, Gleice, Lúcia Helena, Alcilene, Janainy, Flávia e Osângela. Vocês transformaram a minha vida. Meu muito obrigado!

À minha orientadora no doutorado, Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, que significa doçura, resistência e amor para mim. Suas *corpovivências* dentro e fora da academia nutrem em meu ser o desejo de seguir engajado no combate às colonialidades, mas não só isso. Elas também se apresentam como possibilidades reais de reexistência nesse mundo. Obrigado, Rosane!

À minha orientadora no mestrado, Profa. Dra. Barbra Sabota, por ter me estendido a mão e compartilhado comigo o seu espaço na universidade para que, juntas, pudéssemos realizar este estudo. Agradeço, ainda, por sempre se demonstrar tão interessada em me ver crescendo e colhendo os frutos do meu plantio ao longo dos anos. É por pessoas como você que eu acredito no potencial decolonial presente nas nossas

corpovivências. Obrigado, Barbra!

Ao meu orientador na graduação, Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira, por ter me acolhido em um momento tão desafiador como o da construção do meu trabalho de conclusão de curso. A sua orientação foi uma das demonstrações mais sinceras de afeto e cuidado que tive no curso de Letras. Obrigado, Ary!

À minha irmã, Renata Régia, e ao meu irmão, Roberto Régis, por representarem a força da irmandade em minha vida. Graças ao ambiente de respeito e amor propiciado pelos nossos pais, percebemos a relevância de fortalecermos os nossos laços, ainda que eu esteja longe de casa neste momento.

Obrigado, maninha e maninho!

Às professoras Dra. Ana Paula Martinez Duboc e Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, que compuseram a banca de qualificação e contribuíram para o aprimoramento deste estudo. Sem a leitura afetuosa e implicada de vocês duas esse texto não teria o brilho que possui hoje. Obrigado, Ana Paula e Vivi!

Às professoras Dra. Ana Paula Martinez Duboc, Dra. Juliana Zeggio Martinez, Dra. Viviane Pires Viana Silvestre e ao professor Dr. Kleber Aparecido da Silva, que aceitaram compor a banca de defesa deste trabalho. Meu muito obrigado pela parceria em um momento tão especial!

Às professoras Dra. Neuda Alves do Lago e Dra. Valéria Rosa-da-Silva, por terem disponibilizado seu tempo e gentilmente realizarem a leitura deste trabalho como membras suplentes da banca.

Às/Aos articuladoras/es-licenciandas/os deste estudo, Anny, Cristina, Helena, Jeni, Meteora, Nami, S.J., Tae e Vittor, por terem me afetado tanto. As corpovivências compartilhadas e coconstruídas com vocês tornaram o trabalho mais fértil. Que a academia e a sala de aula de línguas sejam espaços de resistência e reexistência com a presença de vocês. Muito obrigado!

Às amigas, Marilane Lustosa, Paula Nayane e Nayara Porto, por acreditarem no meu potencial e desejarem o meu melhor sempre. Muito obrigado!

Aos amigos, Arnaldo Rodrigues e Kevin Franks, pelas mensagens de apoio e de cuidado ao longo de todos esses anos de amizade. Ver você se tornando doutor, Arnaldo, foi de uma alegria imensurável para mim.

Muito obrigado!

À minha querida amiga Emanuella Tavares, por sua presença constante em minha vida nesses últimos

anos e pela profunda contribuição para o entendimento de que as nossas corpovivências podem e devem ser luz no caminho de outras pessoas. Muito obrigado!

Às irmãs acadêmicas e companheiras nessa jornada do doutorado, Laryssa Souza e Fernanda Caiado, por terem me estendido a mão e me escutado nos momentos mais difíceis dessa empreitada. Muito obrigado!

Às/Aos companheiras/os de IFPA – Câmpus Óbidos, em especial Andréia, Mara, Paulo, Priscilla, Rangel, Reges e Samara, por terem emanado energia positiva e desejado sucesso no fechamento dessa etapa da minha trajetória acadêmica. Muito obrigado!

Às/Aos minhas/meus alunas/os do IFPA – Câmpus Óbidos, por me ensinarem diariamente com as suas corpovivências. Trabalhar com e por vocês é o que eu sonhei para a vida. Muito obrigado!

Às/Aos *Rosanetes* e integrantes do grupo *Transição*, Ana Letícia Garcia, Avram Blum, Ariovaldo Lopes, Barbra Sabota, Camila Capparelli, Edilson Ferreira, Felipe Rebouças, Fernanda Ferreira, Iury Silva, Jane Santos, Julma Borelli, Karine Silva Souza, Luiz Lima Neto, Marco Túlio de Urzêda-Freitas, Maria Eugênia Andrade, Maria José Hoelzle, Mariana Mastrella de Andrade, Paula Graciliano, Pedro Bastos, Valéria Rosa Silva, Victor Hugo Magalhães e Viviane Silvestre, por compartilharem quase que diariamente suas corpovivências e insurgências decoloniais em nosso grupo. Muito obrigado!

Às/Aos professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, em especial André Nascimento, Francisco José Quaresma de Figueiredo e Neuda Alves do Lago, por terem contribuído grandemente para o fortalecimento do meu maior argumento neste trabalho – o de que as nossas corpovivências importam para o exercício decolonial. Muito obrigado!

Oi filho bom. dia dormiu bem eu. Dormi graças a Deus ja me levantei Fiz o café estou pensando para lhe deixa minhas noticias que São boas e tambei saber das suas ta ok hoje voce vai trabalho de manha ou Nao eu ainda nao gravei certo o dia que voce vai cedo mais tudo bem feliz día para venser todas as tarefas que tem que fazer por que voce nao deicha.nada para depois ne filho. por isso que tem muito horgulho de voce meu lindao sobe eu estou com tanta.saudade que se eu tivece azas eu voava bem rapidinho para os seus brastos mais como eu Nao tenho tenho que esperar para voce vir ate os meus mais vou ter paciencia ta filho entao. fica com Deus muntos beijos eabracote amo demaissss



BOOOOOOMMMMM DIIIIIIIIIAAAAAA, MAMÃE!!! Que mensagem LINDAAA!!! Aiiii muito obrigado por fazer minhas manhãs melhores e repletas de esperança. Eu também estou com muita saudade e contando os dias pra gente se ver logo. Vamos aguentando firmes e logo logo vamos curtir juntos e, no segundo semestre, vocês vêm me visitar por aqui! Eu acordei bem, graças a Deus, mas ontem eu ainda estava bem baqueado. O ar condicionado do instituto tampou a minha respiração que eu cheguei aqui ruim. Enfim, estou melhor hoje e pronto para viver a vida BEM. Que tenhamos muita saúde, alegria, amor, paz, esperança, fé e luz! TEEEEEEEEEEEE

AMOOOOOOOO!!!

(Exemplo de corpovivências diárias que tenho com minha mãe – uma das mulheres que me inspiraram a escrever esta tese).

Resumo

Nesta tese, defendo a ideia de *corpovivências* como resposta fértil e necessária à colonialidade e suas múltiplas dimensões, sobretudo, no que concerne à educação linguística em língua inglesa. Desse modo, as reflexões tecidas, ao longo do texto, são atravessadas pelas minhas corpovivências pessoais e por aquelas coconstruídas com as/os articuladoras/es formais deste estudo – a professora Barbra Sabota e nove licenciandas/os do curso de Letras: Português e Inglês (Anny, Cristina, Helena, Jeni, Meteora, Nami, S.J., Tae e Vittor) – durante o período da pandemia da Covid-19, no ano de 2020, de uma universidade pública no interior de Goiás. As inquietações que me conduziram nesta investigação foram: *Que corpovivências minhas e das/os articuladoras/es do estudo compartilhadas e coconstruídas nas (e para além das) aulas de Inglês V contribuíram para identificar, questionar e interromper os prejuízos históricos, raciais, econômicos, sociais e ontoepistemológicos provocados pela colonialidade em um período de pandemia? Que sentidos outros essas corpovivências puderam forjar no horizonte decolonial?* Partindo delas, traço como objetivo principal: discutir corpovivências acadêmicas e não-acadêmicas minhas e das/os articuladoras/es deste estudo, com vistas a compreender de que modos as discussões sobre bem-estar e língua[gem], ocorridas na turma de Inglês V de um curso de Letras: Português e Inglês, viabilizaram possíveis insurgências decoloniais durante a pandemia da Covid-19. Em busca de modos outros de performar a metodologia deste trabalho, recorri a ontoepistemologias que prezam pela *horizontalidade na pesquisa científica* e pelo exercício de *corazonar a academia*, na tentativa de compreender/engendrar diferentes saberes numa perspectiva decolonial. A construção do material da tese se deu por meio de seis fontes: as *narrativas pessoais*, escritas por todas/os as/os agentes do estudo no início da disciplina de Inglês V; o *questionário de identificação pessoal*, preenchido pelas/os licenciandas/os no início da pesquisa; as *sessões de planejamento das aulas*, realizadas por Barbra e por mim nos meses de agosto a outubro de 2020; as *interações nas aulas*, também registradas em áudio e vídeo nos meses supracitados; o *material audiovisual produzido para as aulas*, pensado e elaborado pela professora da turma, por mim e pelas/os licenciandas/os no decorrer da disciplina; e as *conversas individuais com as/os licenciandas/os*, que aconteceram ao término do bimestre letivo, em outubro de 2020. Este estudo demonstrou que, mesmo atravessadas pela colonialidade e suas diversas facetas, nossas corpovivências são premissas de vida e urgentes para o exercício decolonial. Por isso, não a língua inglesa, mas os corpos que produziram sentidos com ela ocuparam protagonismo nesta tese. As práticas translíngues e a escuta empática fomentadas nas aulas também propiciaram espaços fecundos para a existência e reexistência de muitas/os de nós, que tivemos a oportunidade de coconstruir saberes com aquilo que temos, com aquilo que somos e com aquilo que podemos nos tornar por meio da língua[gem]. Por fim, reitero o potencial decolonial de nossas corpovivências, uma vez que elas nos engajam no exercício de corazonar e horizontalizar saberes numa perspectiva que extrapola os muros da academia, alcançando nossas casas, nossas famílias, nossos corpos-moradias; tornando-se, assim, *corpovivências decoloniais*.

Palavras-chave: Corpovivências decoloniais; educação linguística em língua inglesa; Letras; corazonar; horizontalidade de saberes.

Abstract

In this doctoral dissertation, I defend the idea of *corpovivências* as a fertile and necessary response to coloniality and its multiple dimensions, especially with regards to English language education. Thus, the reflections in this text are crossed by my personal *corpovivências* and by those coconstructed with the formal articulators of this study – Professor Barbra Sabota and nine undergraduate students of a B.A. in Portuguese and English teaching (Anny, Cristina, Helena, Jeni, Meteora, Nami, S.J., Tae and Vittor) – during the Covid-19 pandemic, in 2020, in a public university in the state of Goiás. The questions that guided me in this research were: *What corpovivências of mine and of the study's articulators shared and coconstructed in (and beyond) the Inglês V course contributed to identify, question and interrupt the historical, racial, economic, social and ontoepistemological damages caused by coloniality in a pandemic period? What other meanings could these corpovivências forge in the decolonial horizon?* Based on them, I draw as my main objective: to discuss my academic and non-academic *corpovivências* as well as those of the articulators of this study, in order to understand in what ways the discussions about *Wellbeing* and *Language* that took place in the *Inglês V* course in a B.A. in Portuguese and English teaching enabled possible decolonial insurgencies during the Covid-19 pandemic. In search of other ways to perform the methodology of this work, I resorted to ontoepistemologies that value the *horizontalization in scientific research* and the exercise of *corazonar the university*, seeking to understand/create different knowledges in a decolonial perspective. The doctoral dissertation material was constructed through six different sources: *the personal narratives*, written by all the agents of the study at the beginning of the *Inglês V* course; *the personal identification form*, filled out by the undergraduates at the beginning of the research; *the class planning sessions*, carried out by Barbra and me throughout the months of August to October 2020; *the interactions in the classes*, also recorded in audio and video in the aforementioned months; *the audiovisual material produced for the classes*, thought and designed by the professor, by me and by the undergraduate students during the course; and *the individual conversations with the undergraduate students*, which took place at the end of the bimester, in October 2020. The study demonstrated that, even if crossed by coloniality and its many facets, our *corpovivências* are full of life and urgent for the decolonial enterprise. Therefore, not the English language, but the bodies that produced meanings with it occupied protagonism in this doctoral dissertation. The translanguaging practices and empathic listening promoted in the classes provided fertile spaces for the existence and reexistence of many of us, who had the opportunity to coconstruct knowledge with what we have, with what we are, and with what we can become through language. Finally, I emphasize the decolonial potential of our *corpovivências*, since they engage us in the exercise of *corazonar* and horizontalize different knowledges in a perspective that goes beyond the walls of the university, reaching our homes, our families, our *corpos-moradias*; thus, becoming *decolonial corpovivências*.

Keywords: Decolonial *corpovivências*; English language education; Letras; corazonar; horizontal knowledge.

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFPA	Instituto Federal do Pará
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LC	Letramento Crítico
LD	Livro didático
LDC	Letramento Digital Crítico
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Panssexuais, Não-binária e mais.
LI	Língua inglesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGLL	Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística
PPGIELT	Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnUCSEH	Unidade Universitária de Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Junior

Lista de quadros

Quadro 1: Perfil identitário parcial das/os articuladoras/es do estudo em 2020/2021	59
Quadro 2: Informações requeridas no formulário	67
Quadro 3: Sessões de planejamento das aulas	68
Quadro 4: Síntese das aulas e das atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas na disciplina de Inglês V.....	70
Quadro 5: Fontes do material da tese	73
Quadro 6: Códigos utilizados nas transcrições das fontes SP, IA e CI.....	75

Lista de figuras

Figura 1: Eu e o Rio Amazonas	28
Figura 2: Atividade postada na plataforma Google Classroom	83
Figura 3: Postagens das/os licenciandas/os sobre <i>Wellbeing</i> na plataforma <i>Padlet</i>	83
Figura 4: KWL chart sobre bem-estar psicológico	88
Figura 5: Atividade de casa I	90
Figura 6: Atividade de casa II	91
Figura 7: Colagem digital de Ugur Gallenkus I	102
Figura 8: Ipê e Flamboyant na UEG (Câmpus Inhumas)	105
Figura 9: Beco da UEG (UnUCSEH) e grafite da Mocinha (no centro)	105
Figura 10: Colagem digital de Ugur Gallenkus II	108
Figura 11: Colagem digital produzida por S.J.	112
Figura 12: Colagem digital produzida por Tae	112
Figura 13: Colagem digital produzida por Anny.....	113
Figura 14: Colagem digital produzida por Nami	114
Figura 15: Textbook – Sally’s family	151
Figura 16: Textbook – A different education	152
Figura 17: Families represented in the textbook <i>Highlights</i> (image on the right) and in a Google image search (images on the left)	158
Figura 18: Couples represented in the textbook <i>Highlights</i> (top image) and in a Google image search (bottom image)	159
Figura 19: Resultados da busca por <i>Brazilian criminals</i>	162
Figura 20: Resultados da busca por <i>ladrão no Brasil</i>	162
Figura 21: Types of ‘Hollywood’ movies	166
Figura 22: Marilyn Monroe’s biography	166
Figura 23: ‘Understanding’ the text about Marilyn Monroe’s biography	167
Figura 24: What is a family?	171
Figura 25: George Adjei – A non-hegemonic English speaker	171

Sumário

Corpovivências em resposta à colonialidade: insurgências no horizonte decolonial	20
Capítulo 1 A horizontalidade do estudo e o <i>corazonar</i> como enfrentamentos à colonialidade do saber científico: um fazer metodológico outro	40
1.1 O neoliberalismo e a ciência moderna no exercício colonial.....	42
1.2 Em busca de sabedorias outras.....	45
1.2.1 A horizontalidade do estudo.....	48
1.2.2 <i>Corazonar</i> como sabedoria insurgente.....	51
1.3 Cenário do estudo.....	53
1.3.1 Entrelaçamentos com Barbra e o curso de Letras: Português e Inglês (UEG – UnUCSEH).....	55
1.3.2 As/Os articuladoras/es do estudo	58
1.4 Construção e organização do material da tese	66
1.4.1 Formulário de identificação pessoal (FI).....	66
1.4.2 Narrativas pessoais (NP)	68
1.4.3 Sessões de planejamento das aulas (SP)	68
1.4.4 Interações nas aulas (IA)	70
1.4.5 Material audiovisual produzido para as aulas (MA)	72
1.4.6 Conversa individual com as/os licenciandas/os (CI).....	73
1.5 Organização e estudo do material da tese	74
Capítulo 2 Corpovivências compartilhadas e coconstruídas em tempos de pandemia: uma discussão sobre colonialidade e wellbeing	76
2.1 “ <i>Como que eu faço isso se eu não tenho nem o giz e o quadro que eu tinha, a segurança que eu tinha?</i> ”: primeiras inquietações sobre as aulas de língua inglesa em um contexto de pandemia.....	79
2.2 “ <i>What makes me feel good?</i> ”: corpovivências de bem-estar a partir da experiência com a pandemia.....	82
2.3 “ <i>I think the way we’re doing is amazing because it brings those insights, those epiphanies</i> ”: primeiras impressões das aulas e do nosso trabalho na/com a turma	91
2.4 “ <i>Eu vejo a cidade sufocando a natureza. A cidade sufocando o parque</i> ”: reflexões e desdobramentos com/a partir (d)a obra de Ugur Gallenkus.....	100
2.5 “ <i>Immunity comes with privilege in the same package</i> ”: problematizações das colagens digitais feitas pelas/os licenciandas/os	111
2.6 “ <i>Essas aulas do Wellbeing não foram pra gente estudar só a língua, sabe?</i> ”:	

percepções das/os articuladoras/es do estudo sobre as corpovivências compartilhadas e coconstruídas no módulo Wellbeing.....	117
Capítulo 3 Língua [inglesa] como <i>invenção colonial</i>: problematizações e desestabilizações de categorias universais que compõem essa narrativa.....	122
3.1 “A língua gera conhecimento e o conhecimento gera, eu posso arriscar dizer, o ser humano”: a língua como invenção colonial.....	123
3.2 “E aí quando a Barbra chegou já mudando esse modelo foi um choque pra todo mundo...”: encarando a timidez das/os licenciandas/os pelo ângulo da colonialidade da língua[gem]	131
3.3 “The choices we make in material are not innocent”: o lugar dos livros didáticos de língua inglesa na problematização sobre língua[gem]	146
3.4 “What happens when I research about family...? ”: o livro e outros materiais didáticos nas aulas de língua inglesa sob a ótica das/os licenciandas/os.....	154
3.5 “O que me marcou foi essa parceria mesmo. Foi essa liberdade da gente conseguir extrair da gente aquilo que podemos”: percepções das/os articuladoras/es do estudo sobre as corpovivências compartilhadas e coconstruídas no módulo Language	164
Considerações finais	184
Referências	197
Apêndices.....	209
Apêndice A – Termo de compromisso.....	210
Apêndice B – Termo de anuência	211
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido	212
Apêndice D – Roteiro da conversa individual realizada com as/os licenciandas/os	215
Apêndice E – Exemplo de formulário de identificação pessoal respondido.....	216
Apêndice F – Exemplo de transcrição de conversa individual realizada com Tae..	217
Apêndice G – Exemplo de material didático produzido para a disciplina de Inglês V	229
Anexo	232
Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP da Universidade Federal de Goiás ...	233

Corpovivências em resposta à colonialidade: insurgências no horizonte decolonial

A memória te autoriza a criar uma narrativa sobre o mundo. Se você não tem memória, você vai ficar citando bibliografia, antes de ganhar um Alzheimer.
Ailton Krenak (2020)

Nesta tese¹, defendo a ideia de *corpovivências* como resposta fértil e necessária à colonialidade e suas múltiplas dimensões, principalmente, no que concerne à educação linguística em língua inglesa. O argumento mais contundente deste trabalho é o de que as *corpovivências* performadas em Abya Yala², após a invasão dos europeus a essas terras desde o final do século XV, são atravessamentos que, direta ou indiretamente, atuam na legitimidade racial, linguística, epistemológica e ontológica do homem branco, heterossexual, patriarcal, europeu e cristão como representação única e necessária do sujeito moderno. Nessa direção, faz-se mister compreender que, na lógica colonial, *corpovivências* não se resumem a fenômenos localizados no âmbito pessoal, particular ou emotivo do indivíduo, estando sempre ligadas a desejos, sonhos, instituições e projetos estruturantes maiores. Por outro lado, a reinserção de corpos não-brancos, antipatriarcais, antirracistas, antimachistas, antiheteronormativos, anticapitalistas e antieurocêtricos nas vivências pessoais e coletivas compartilhadas no decorrer do estudo é o esforço decolonial (SILVESTRE, 2017) que tenho empenhado na identificação, questionamento e interrupção (MENEZES DE SOUZA, 2019³) dos prejuízos históricos, raciais, econômicos, sociais e ontoepistemológicos provocados pela colonização e pela colonialidade.

Este último conceito, idealizado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano⁴, ainda no final

¹ Este trabalho também é fruto dos inúmeros esforços coletivos decoloniais que temos empenhado no grupo de pesquisa “Rede cerrado de formação crítica de professoras/es de línguas”, liderado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG) e pelo Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB).

² Trata-se da cosmovisão do povo Kuna-Tule relacionada às Américas antes da chegada dos europeus a essas terras. Abya Yala é “terra em plena maturidade” ou “terra de sangue vital” (WALSH, 2018).

³ Me refiro à discussão sobre colonialidade feita pelo linguista aplicado em uma entrevista concedida à professora Juliana Zeggio Martínez e ao professor Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, publicada na Revista X. Desse modo, todas as vezes que tal afirmação aparece no texto, faço alusão a essa entrevista, citando apenas o primeiro autor.

⁴ Sempre que me refiro às/aos estudiosas/os por seus nomes completos na tese, o faço na tentativa de evidenciar que as corpovivências de pessoas acadêmicas não se resumem ao seu último nome, à página e ao ano de publicação de suas obras. Elas/es são pesquisadoras/es que também têm suas experiências corpóreas atravessadas por diferentes categorias forjadas na/pela colonialidade, tais como raça, gênero, sexualidade, classe, religião etc. Esses marcadores nos ajudam a localizar e a melhor compreender de onde esses conhecimentos emergem e em quais circunstâncias eles foram forjados, tornando-os, assim, saberes radicalmente contingentes e inevitavelmente corporificados. Nessa direção, saliento que já me referi e já vi colegas da academia se referindo a mulheres negras ou a pessoas LGBTQIAPN+ utilizando somente o masculino por não conhecermos o suficiente/necessário a respeito do corpo e do *locus* de enunciação (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016) de quem construiu aqueles saberes, elementos que considero fundamentais para o que realizo neste estudo.

dos anos 1980 e início dos anos 1990, tem sido discutido e ampliado por estudiosas/os latino-americanas/os. Para o sociólogo (2007, p. 170), a colonialidade é “the most general form of domination in the world today, once colonialism as an explicit political order was destroyed⁵”. Dessa maneira, embora o *colonialismo*, entendido como controle e autoridade política exercidos sobre um território e encerrado com o fim da colonização, tenha utilizado grande parte do seu potencial de violência e aniquilação, a *colonialidade* supera qualquer expectativa de truculência e de dominação corporal, mental e epistemológica e se mantém mais viva do que nunca.

O semiólogo argentino Walter Mignolo (2017, p. 2) argumenta que a colonialidade é o lado mais obscuro e constitutivo da modernidade. Nessa direção, ele acrescenta que esse conceito não busca ser totalitário, porém traz em sua gênese um fator crucial de ser compreendido: “o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais obscuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados”. Consoante a ponderação do autor, argumento que a colonialidade é pervasiva, embora sentida/vivida/sabida de modos distintos pelos povos colonizados, e está impregnada na nossa rotina, seja na escolha de uma roupa, na nossa alimentação, em nossas preferências e gostos pessoais, ou ainda, nos nomes das ruas, avenidas e cidades que nos cercam e conferem sentidos para as nossas histórias.

Dessa forma, *corpovivenciar* episódios pessoais e aqueles coconstruídos com as/os articuladoras/es⁶ deste estudo – a professora Barbra e nove licenciandas/os do curso de Letras: Português e Inglês (Anny, Cristina, Helena, Jeni, Meteora, Nami, S.J., Tae e Vittor) de uma universidade pública do interior de Goiás, me ajudou a revelar diferentes silêncios epistêmicos

⁵ Todas as citações serão mantidas em suas línguas originais numa tentativa de valorizar e incentivar práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014), as quais, como menciona Luiz Martins de Lima-Neto (2020, p. 1412), “são típicas do modo como nos comunicamos desde que o mundo é mundo”. Nessa perspectiva, alinho-me ao pensamento do estudioso e compreendo o construto *língua* como parte de um projeto colonialista, cristão e nacionalista mais amplo, que, na maioria das vezes, reforça a ideologia da barreira linguística entre o que é dito/escrito entre as pessoas, mesmo que de *línguas* semelhantes. Ainda em consonância com Lima-Neto (2020), a opção de não traduzir as citações é feita com base no pressuposto de que a maioria das pessoas que terão acesso a este estudo conseguem ler nessas línguas, visto que se destina a um público específico, o qual, como bem salienta o autor, vê-se obrigado a saber ler nessas línguas, principalmente em inglês, por razões econômicas, sociais, políticas e científicas diversas. Isso posto, reitero, assim como ele o faz em seu texto, que essa decisão é um ato político, praxiologicamente embasada e que objetiva “a valorização e a promoção de leitoras/es cada vez mais multi/translíngues nesse mundo que já o é, que sempre o foi, mas que foi forçado a se esquecer que o é/sempre foi” (LIMA-NETO, 2020, p. 1412).

⁶ Faço uso dos termos *articuladoras/es do estudo* e *agentes do estudo* intercambiavelmente ao longo da tese. Inspirado nas discussões presentes em Urzêda-Freitas (2018) e Silvestre (2017), compreendo que as corpovivências das/os participantes de qualquer estudo não servem somente para coadunar ou refutar praxiologias produzidas na academia e legitimadas por essa instituição. Pelo contrário, as/os agentes de nossas pesquisas também constroem e contribuem com os seus conhecimentos, na medida em que elas/es articulam/agem na elaboração de modos outros de entender e de fazer pesquisa/ciência.

(MIGNOLO, 2021), característicos da epistemologia ocidental colonial, e a criar *narrativas outras* sobre o mundo, como defende Ailton Krenak na epígrafe deste capítulo, e sobre a língua inglesa.

O exercício da *escrita corpovivenciada ou corpoevidenciada* também escancara algumas das feridas coloniais que causei e que me foram causadas por noções de raça, ciência, conhecimento, sexualidade, gênero, classe, espiritualidade, língua[gem] e de direito à vida que preconizam a epistemologia ocidental em detrimento das *corpovivências* localizadas no Sul Global. Como consequência disso, pude identificar silêncios epistêmicos que atuam no apagamento da minha existência (por eu assumir uma sexualidade desviante e vir de família humilde, por exemplo), mas que também contribuem para a manutenção da minha própria vida (por eu ser lido socialmente como homem, branco e loiro, por exemplo). Nesse sentido, entendo que as minhas *corpovivências* e aquelas coconstruídas com as/os agentes deste estudo também se traduzem em *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2021), na medida em que nós nos engajamos não somente na “decolonização do conhecimento”, mas também “na produção de conhecimento decolonial”, na tentativa de nos desvincularmos, ainda que de modo embrionário e muitas vezes falho, “da teia do conhecimento imperial e moderno e da matriz colonial do poder” (MIGNOLO, 2021, p. 50).

A feminista indígena mexicana com coração chiapaneco Delmy Tânia Cruz Hernández (2017, p. 43) compreende *corpos* como “territorios vivos e históricos que aluden a una interpretación cosmogónica y política donde en él habitan nuestras heridas, memorias, saberes, deseos, sueños individuales y comunes”. A meu ver, essa alegação fortalece a noção de *corpovivência* como crítica contundente ao declínio da visão universalizante e descorporificada de conhecimento, o que o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2007) chamou de *húbris do ponto zero*, isto é, a capacidade de falar de um ponto de observação neutro e desapegado em que o sujeito conhecedor é capaz de classificar, descrever e determinar o que é bom/ruim para as pessoas.

Para Mignolo (2021), *desobediência epistêmica* significa desvincular-se da epistemologia ocidental. À vista disso, a tentativa que empenho neste estudo para romper, em alguma medida, com essa matriz colonial envolve, dentre outros esforços, priorizar *corpovivências* situadas, incompletas, dinâmicas, interessadas e prenes de sentidos outros, em detrimento de teorias linguísticas totalizantes do Norte Global que insistem em querer nos dizer como compreender língua[gem], conhecimento, raça, gênero, sexualidade, classe, o mundo e a nós mesmas/os. Nessa perspectiva, optei por não restringir minhas *corpovivências* somente ao que apresento na introdução deste trabalho, pois compreendo ser impossível me desvincular das

problematizações que teço ao longo da tese. Em virtude disso, trago minhas *corpovivências* no decorrer de *todos* os capítulos. Esse é o caminho que tenho me enveredado para criar narrativas outras neste estudo. É o modo que encontrei para discutir a língua inglesa levando em conta muito mais as *corpovivências* das/os que se engaja(ra)jam na produção desse tipo de conhecimento comigo do que considerando o arsenal científico eurocêntrico utilizado para pensar essa língua (MIGNOLO, 2021).

Defendo, por conseguinte, a ideia de *corpovivências* como possibilidade de criação de caminhos outros de ser, estar, pensar, enxergar, escutar, sentir, conhecer, enfim, viver o horizonte decolonial. Como argumenta a professora radicada no Equador, Catherine Walsh (2006, p. 23, grifos no original), a ideia de *outro* marca “lo alternativo o diferente de este pensamiento; es lo que la modernidad no podía (y todavía no puede) imaginar”. Por isso, trilhar caminhos *outros* no horizonte decolonial “sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial” (WALSH, 2013, p. 25). É com vistas a entrelaçar o meu fazer pedagógico à perspectiva decolonial em um movimento que se dá pela contingência, pelo fazer político e pela vontade de reexistir frente à colonialidade que apresento, a seguir, algumas de minhas *corpovivências*.

Para início de conversa, recorro ao comentário da Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre feito durante o exame de qualificação, para quem este estudo se mostrou *um processo de expurgar feridas coloniais*, e endosso a inviabilidade de qualquer esforço (SILVESTRE, 2017) ou movimento (ROSA-DA-SILVA, 2021) decolonial sem antes realizarmos uma revisão profunda dos mecanismos sobre os quais atuamos ou somos coagidos a atuar em conformidade com a colonialidade e suas distintas facetas. Como bem nos lembra a ativista e pesquisadora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2012, p. 100), “there can be no discourse of decolonization, no theory of decolonization, without a decolonizing practice”.

Dessa maneira, aciono diferentes *corpovivências* por acreditar que os entendimentos de corpo, raça, espaço, tempo, sexualidade, gênero, classe, conhecimento, língua[gem], dentre tantos outros conceitos mobilizados em entrelaçamento neste estudo, partem de experiências ontoepistemologicamente situadas, uma vez que “a gente pensa a partir do nosso corpo, da nossa história, da nossa biografia, de nossas práticas. São esses os elementos que constituem o nosso pensamento e o que pensamos ser *realidade*” (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019, p. 14, grifos no original).

Nessa perspectiva de entendimento, inicio falando da minha *corpovivência* como sujeito branco e, desde já, reconhecendo os privilégios que tive, tenho e terei ao longo da vida devido

a isso. Muitas são as praxiologias⁷ acadêmicas, especialmente aquelas engajadas na problematização da branquitude (ANZALDÚA, 2009; BENTO, 2002; KILOMBA, 2019; SCHUCMAN, 2014, dentre outras), que me auxiliaram na percepção de que “ser branco numa sociedade racializada, na qual a supremacia é branca, conforma uma visão de mundo muito diferente daquela que têm os que não são brancos” (BENTO, 2002, p. 3). Nesse tocante, compreendo que não é desde sempre que me percebo como sujeito privilegiado, haja vista a prevalência de um pacto narcísico (BENTO, 2002) não-verbalizado entre os brancos, que se ocupa em restringir o acesso a bens materiais e simbólicos a essa parte da população, ao passo que mitiga, negligencia e exclui corpos racializados do direito de usufruir dessas mesmas benesses.

Reitero, por conseguinte, que a compreensão histórica da minha cor branca e dos privilégios advindos dela é resultado de incontáveis conversas com pessoas LGBTQIAPN+⁸ e de leituras acadêmicas diversas sobre questões de língua[gem], raça, gênero, sexualidade e classe, realizadas ao longo da minha trajetória de engajamento e de resistência na universidade. Entretanto, acredito que os meus maiores desafios, nos últimos anos, têm sido perceber como o pacto narcísico (BENTO, 2002) se concretiza na minha vida e entender o meu papel na luta contra a branquitude.

Como bem nos informa a psicóloga educacional Maria Aparecida da Silva Bento (2002, p. 56), pessoas brancas raramente problematizam seus privilégios e, por vezes, acabam transformando isso em um “discurso de mérito e competência que justifica uma situação privilegiada, concreta ou simbólica”. Nesse sentido, tenho feito uso situado e político da minha cor e dos privilégios que a acompanham para problematizar questões de exclusão e de apagamento que se pautam nos ideais da branquitude e do conhecimento eurocentrado⁹. Embora muitas vezes seja esse um trabalho árduo, visto a inviabilidade de nos desprendermos da colonização de nossas mentes, corpos e saberes, revisitar *corpovivências* de um sujeito branco que extrapolam a academia se apresenta, nesta tese, como possibilidade de provocar movimentos não-lineares e contingenciais que buscam solapar as colonialidades, com vistas a mapeá-las e interrompê-las, viabilizando a construção de caminhos outros de ser, estar, pensar, enxergar, escutar, sentir e viver o horizonte decolonial.

⁷ Para Pessoa, Silva e Freitas (2021), *praxiologias* são resultados de epistemologias fundidas com práticas de tal maneira que inviabilizam a compreensão de teoria e prática como pensadas isoladamente.

⁸ Sigla que abrange pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Panssexuais, Não-binária e mais.

⁹ Vale lembrar que, para Quijano (2005), o eurocentrismo não se restringe à perspectiva cognitiva dos europeus, mas de todas/os que são educadas/os sob a égide do capitalismo mundial e do mundo eurocêntrico.

Parafraçando a sociolinguista goiana Tânia Ferreira Rezende (2019), encaro as minhas *corpovivências* como necessárias para o enfrentamento aos processos coloniais que me/nos assolam diante da política de morte de nossas histórias em prol de uma macronarrativa descorporificada e universalizante. Por esse motivo, compreendo o meu engajamento político-identitário (PESSOA, 2014) como possibilidade concreta de questionar meus privilégios e problematizar exclusões outras em minha vida que não pela raça. Ciente das regalias que as categorias de *raça* (por ser branco), de *gênero* (por ser homem) e de *classe social* (por ser de classe média) me garantem, e do que isso significou para a preservação da minha vida, sobretudo durante a pandemia da Covid-19, apresento, a seguir, uma breve contextualização do período que atravessou a construção deste estudo.

A crise sanitária global, iniciada no Brasil em 2020, e a ausência de políticas públicas coordenadas pelo governo brasileiro à época fizeram com que a pandemia se agravasse em nosso país e milhares de vidas fossem ceifadas diariamente. Os significativos atrasos no processo de vacinação contra a Covid-19, com início apenas em janeiro¹⁰ de 2021, marcaram e marcarão nossos corpos e mentes enquanto vivermos. Ainda é possível ouvir, nos telejornais, em sites da internet e em relatos de pessoas próximas, o fôlego moroso de milhões de pessoas que morreram e das milhares que ainda morrem e morrerão sufocadas pela falta de ar e por outras doenças decorrentes da infecção provocada pelo coronavírus.

Em meio à complexidade e à profunda tristeza desse contexto que ainda vivemos em 2023, me vi inúmeras vezes, ao longo desses quatro anos de doutorado, questionando a relevância de escrever algo como este trabalho. Eu pensava: qual a necessidade de falar sobre qualquer assunto acadêmico quando vejo milhares de pessoas morrendo diariamente? Por que abordar questões referentes à educação linguística em língua inglesa quando pessoas próximas a mim estão sendo internadas e/ou morrendo em hospitais por falta de leitos ou de tratamento adequado? Será que há espaço para isso dentro de mim? Afinal, não estaria sendo eu também submetido a mais uma colonialidade neste momento – a da produtividade acadêmica?

A meu ver, esse excesso de produção acadêmica está intimamente ligado à noção de *colonialidade do saber* que, dentre outros fatores, valoriza o quantitativo em detrimento do qualitativo, atende a demandas muito mais neoliberais do que, de fato, relevantes para a comunidade científica e, por vezes, está ligada a preservação dessa instituição como único *lócus* de produção de conhecimentos válidos. Nesse viés, corroboro a afirmação de Naiara Cristina Santos de Souza e André Marques do Nascimento (2018, p. 250), de que a universidade, ao

¹⁰ BADINNI, Bruna; FERNANDES, Daniel. Primeira pessoa é vacinada contra Covid-19 no Brasil. *CNN Brasil*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/IGRV4>. Acesso em: 18 out. 2022.

longo dos séculos, “tem difundido padrões eurocêntricos, que marcam as formas de produção do conhecimento”. Em outras palavras, ao estimular esse tipo de produção a qualquer custo, inclusive contribuindo para o apagamento de saberes que não emanam dessa instituição, a universidade instaura “uma violência epistêmica que tem colocado os povos colonizados em lugares específicos, os concebendo como seres incapazes de produzir conhecimento válido para a modernidade” (SOUZA; NASCIMENTO, 2018, p. 250).

Ao contrário do que muitas/os imaginam, não estivemos (e jamais estaremos) todas/os *no mesmo barco* durante a pandemia. Como afirmam Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), a Covid-19 é interseccionada com fatores de raça, de sexualidade, de gênero, de classe, dentre outros, que algumas/alguns de nós não temos sequer o direito de chegar às margens do rio, enquanto outras/os nem de barco precisam, pois partem longe dali, em seus jatos particulares. Nessas circunstâncias, a colonialidade e as suas múltiplas dimensões, validadas pelo discurso neoliberal, operam no apagamento das desigualdades raciais, sociais e econômicas em nosso país, contribuindo diretamente para a seleção daquelas/es que irão morrer e daquelas/es que sobreviveram e sobreviverão à pandemia.

A necropolítica¹¹ adotada pelo governo Bolsonaro, entre os anos de 2018 e 2022, dialogava diretamente com “a percepção da existência do outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria o meu potencial de vida e segurança” (MBEMBE, 2016, p. 128-129). Nesses termos, o ex-presidente fazia questão de ressaltar em seus pronunciamentos o desdém pelas milhares de vítimas e pelas famílias enlutadas durante a pandemia: “E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre” (GARCIA; GOMES; VIANA, 2020). Era notório o descaso de Bolsonaro com as políticas de distanciamento social preconizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e até mesmo pelo seu ministro da saúde à época: Luiz Henrique Mandetta. Diferentemente de Collins e Bilge (2021), que compreendem a interrelação entre a pandemia de Covid-19 e diferentes fatores sociais, raciais e econômicos, os quais contribuem para a disseminação da doença entre aquelas/es socioeconomicamente mais vulneráveis, o ex-líder do executivo acreditava que a pandemia se resumia a uma profecia bíblica, a qual não poderia ser combatida por meio de ações humanas. Todavia, faz-se necessário rememorar que essa

¹¹ Para Achille Mbembe (2016, p. 146, grifos no original), a necropolítica, em termos gerais, é uma política de morte adotada pelo Estado moderno, que visa, sobretudo, ditar quem pode morrer e quem deve viver. Segundo o autor, a necropolítica também elucida os modos pelos quais, na contemporaneidade, “armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de ‘mundos de morte’, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de ‘mortos-vivos’”.

narrativa vinha acompanhada de interesses político-econômicos específicos do ex-presidente, de seus ex-ministros e de uma parcela considerável de empresárias/os.

Diante dessa breve contextualização, penso que a pandemia serviu não somente para que eu refletisse sobre a política de morte instaurada no Brasil naquele momento, como também me escancarou a impossibilidade de propor qualquer ação para a *manutenção da vida* na ausência de *coletividade*, pois, como alega Camila Wolpato Loureiro (2020, p. 122, grifo no original), “a história das epidemias nos ensina que o ‘remédio’ se dá na cooperação e na solidariedade interpessoal, institucional e social”. Acredito, portanto, que a vacina-remédio para a infecção provocada pelo coronavírus, desacompanhada de uma profunda revisão e mudança dos nossos modos de existir e de nos relacionarmos com a biosfera, não será suficiente para a manutenção de qualquer tipo de vida. Nesse sentido, a *coletividade* desmascara a pretensa independência e autonomia do *indivíduo*, nos moldes neoliberais, e assume sentido imperativo para a existência da vida, tendo em vista que a implementação de medidas coletivas, como o distanciamento social e o uso de máscaras, passaram a ser entendidas como indispensáveis para que o *eu* pudesse continuar existindo durante o surto de Covid-19.

É com base nessa insistência pela vida e por outros modos de encará-la que, mesmo durante a pandemia¹², persisti no trabalho que venho desenvolvendo na educação linguística em inglês ao longo de mais de dez anos, inspirado pelas perspectivas críticas no ensino de línguas e, atualmente, pelo pensamento decolonial. Faço isso acompanhado das pessoas que corporificam a academia e criam possibilidades outras de resistir e reexistir diante das barreiras impostas pela presumida neutralidade e universalidade do conhecimento científico. A academia a qual me refiro tem nome e corpo, melhor dizendo, tem nomes e corpos. Sem o zelo e cuidado que recebi da minha orientadora Rosane, da professora Barbra, das/os licenciandas/os que construíram este estudo conosco e de tantas outras corpovivências que a universidade e a vida me proporcionaram, esta tese não existiria hoje.

Partindo, então, das intersecções (COLLINS; BILGE, 2021) e dos atravessamentos (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2019; URZÊDA-FREITAS, 2018) presentes em qualquer traço de vida humana e não-humana, trago à baila algumas memórias pessoais para ilustrar e problematizar de que maneiras as minhas *corpovivências* são incrustadas por diferentes marcadores identitários, dentre os quais destaco: sexualidade, classe, raça e língua. Para tal empenho, me alinho aos dizeres do líder indígena Krenak (2020, *online*), ao afirmar que produzir memória de si como coletivo, como ser social,

¹² Não me refiro somente à pandemia da Covid-19, mas a um vírus muito mais maléfico que perdura em nossas mentes, corpos, saberes e existências desde o fim da colonização – o da colonialidade e suas múltiplas dimensões.

é uma ação política ativa, uma vez que “a memória tem a capacidade de te pôr de pé diante das afrontas de uma maneira crítica. A memória é a consciência crítica”. Daí a relevância de corpovivenciar nossas memórias, num movimento crítico e coletivo capaz de nos colocar de pé diante da colonialidade.

Diante disso, avanço para falar brevemente da minha história com o esporte, com o meu pai e o seu corpo negro, com a língua inglesa e, posteriormente, com a Linguística Aplicada Crítica (LAC) e o pensamento decolonial. O meu objetivo não é o de traçar uma linha cronológica desses eventos para mostrar progressividade ou evolução em quaisquer áreas da minha vida, particularmente no que concerne à minha trajetória acadêmica. Pelo contrário, essas experiências aparecem na tese com vistas a problematizar de que maneiras a nossa vida e as nossas escolhas compreendidas como pessoais estão ligadas a um projeto colonial maior (ALMEIDA, 2021), que precisa ser identificado, interrompido e transformado. Destarte, faço isso com a intenção de situar o meu *lócus* de enunciação¹³ e corporificar os conhecimentos que me atravessa(ra)m no decurso da minha trajetória de vida, tornando o presente estudo possível. Embora as marcas identitárias mobilizadas nessas narrativas partam de uma noção performativa de língua[gem] (BUTLER, 1999 [1990]), visto que são passíveis de serem compreendidas de maneiras distintas a partir de outros corpos, subjetividades e em outros espaços ou momentos históricos, eu me entendo e sou lido racial e socialmente, na maioria das vezes, como homem branco, homossexual cisgênero, classe média baixa, alto, loiro e professor de língua inglesa.

Figura 1: Eu e o Rio Amazonas



Fonte: Arquivo pessoal do autor

¹³ Como ponderam Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016, p. 19), “o *lócus* de enunciação não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo”.

Numa primeira visada, reconheço que tais características estão alinhadas às de uma pessoa que possui diversos privilégios sociais, o que, no meu caso, é assumidamente real. Em um universo colonial fundado nos pressupostos da raça branca e do masculino como superiores, do patriarcado e dos saberes científicos como os únicos válidos, o meu corpo e as minhas experiências acadêmicas se encaixam perfeitamente em diversos dos padrões coloniais esperados. Contudo, esse mesmo corpo repleto de *vantagens* também foi/é enredado por outros corpos e saberes que, por vezes, me impediram e ainda me impedem de existir em determinados lugares, pois, como afirma Fernando Pardo (2019, p. 202), “ninguém está livre de experimentar relações sociais de subalternidade ou experiências de colonialidade”. Desde pequeno, por exemplo, ouvi de familiares próximos e de colegas da escola que os meus jeitos de ser e de falar se pareciam muito com *os de uma menina*.

A minha voz era lida como *afeminada* e as/os colegas de classe no ensino fundamental costumavam me imitar nas aulas ou no recreio, sempre com sons e trejeitos que remetiam, a partir de performances cristalizadas (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2013), a uma menina. Apesar de hoje eu compreender que sexualidade e gênero são performados na/pela língua[gem] (PENNYCOOK, 2006), não existindo um único modo de ser e/ou agir como menina, naquele momento e naquelas circunstâncias, me incomodava ser entendido como tal. Afinal, eu me sentia deslocado e era excluído de diversas brincadeiras e de determinados grupos por me expressar daquela maneira.

Uma das experiências de exclusão que me recordo foi quando tentei entrar no time oficial de futsal da escola. Me lembro de ir regularmente aos treinos sob o sol escaldante das 14h, os quais ocorriam na quadra descoberta da escola municipal periférica em que eu estudava, dar inúmeras voltas correndo ao redor daquele espaço e sempre ficar como reserva do time. No dia em que fiz um único gol, compartilhei o feito com a minha mãe e me senti útil, porém logo desisti do esporte. Era nítido que meus colegas e até mesmo o professor não me queriam ali. Confesso que nunca fui um bom jogador, mas reconheço que não tive a oportunidade de aperfeiçoar qualquer habilidade naquela modalidade.

Migrei para o vôlei graças a um projeto municipal de incentivo ao esporte chamado *Viva vôlei*. Com essa ação da prefeitura, ganhei uniforme e tive a oportunidade de explorar outras partes da cidade, além do meu bairro. No ginásio de esportes Carlos de Pina, situado em Anápolis-GO, me deparei com outros meninos que não eram do meu convívio escolar e que também tinham a voz fina e trejeitos de menina. A caminhada de quase 30 minutos até a quadra da cidade, também sob o sol quente das 13h-14h, não era vista como barreira, e eu tive a oportunidade de aprender e desenvolver habilidades relacionadas ao esporte naquele lugar.

Hoje, acredito que o vôlei foi a minha primeira experiência de enfrentamento real às expectativas heteronormativas imputadas ao meu corpo. Naquele projeto, conheci meninos que gostavam de meninos, meninas que gostavam de meninas e fui me fortalecendo como *corpo desviante* (LOURO, 2015), até o dia em que fui forçado a *sair do armário* – para os meus pais – pela minha irmã, aos dezesseis anos de idade. Sobre o assunto, Guacira Lopes Louro (2015, p. 19, grifo no original) afirma que:

[o]s sujeitos que cruzam as fronteiras de gênero e de sexualidade talvez não ‘escolham’ livremente essa travessia, eles podem se ver movidos para tal por muitas razões, podem atribuir a esse deslocamento distintos significados. Eles podem, tal como quaisquer outros viajantes, ver sua travessia restringida, repudiada ou ampliada por suas marcas de classe, de raça ou por outras circunstâncias de sua existência. Sua viagem talvez possa se caracterizar como um ir e um voltar livre e descompromissado ou pode se constituir num movimento forçado, numa espécie de exílio.

No meu caso, penso que a travessia foi *facilitada* pelo meu gênero e pela minha cor, por se tratar de um corpo masculino cisgênero de pele branca. Ainda que a experiência de *sair do armário* tenha sido complicada pela situação em que eu me encontrava – adolescente, pobre e acusado de namorar meu melhor amigo à época –, essas marcas me garantiram e ainda garantem privilégios que corpos de mulheres negras trans ou homens negros trans jamais terão caso *assumam* identidades desviantes para seus familiares ou para a sociedade de modo geral. Os riscos de exclusão e de morte serão diferentes e, com certeza, maiores! Dessa maneira, me parece de fundamental importância compreender que, como Louro (2015) sugere, para cruzar as fronteiras de gênero e performar identidades desviantes é preciso relativizar as experiências, na medida em que outras categorias como raça, classe social, sexualidade e gênero também operam na seleção de quais corpos dissidentes ainda poderão existir e quais corpos serão descartados (MALDONADO-TORRES, 2007). Assumir, por conseguinte, que eu também já vivenciei a colonialidade do gênero e da heteronormatividade no couro não significa apagar os outros privilégios que certamente alivia(ra)m a dor sentida por mim e que ainda me garantem o direito à vida.

O esporte, como dito anteriormente, também é algo que marca profundamente as minhas corpovivências e a minha relação com a profissão docente. Comecei a praticar vôlei por volta dos doze anos de idade e vi minha carreira se encerrar no primeiro ano de faculdade, aos dezessete. Eis que aparece outro exemplo de como a desigualdade operava em meu corpo naquela época e que possivelmente contribuiu para a minha desistência do esporte de modo tão precoce: a pobreza. Filho de mãe dona de casa e pensionista e de pai separador de cargas em

uma empresa de alimentos, a renda salarial mensal de nossa família era direcionada exclusivamente para as necessidades básicas de uma casa – alimentação, gás, luz e água. Aos quinze anos, comecei a ser pressionado pelos meus pais a buscar uma profissão e deixar o esporte, já que era comum ouvir em casa que *vôlei não dá futuro pra ninguém*. Diante daquelas circunstâncias, eu entendi que não seria possível seguir carreira profissional. Passei, então, a refletir sobre como eu poderia fazer algo para ajudar em casa e garantir meu sustento futuramente.

Para melhor compreender a nossa condição social e financeira àquela época, é preciso ir além de uma visão economicista do termo *classe*. O conceito de *classe* que emprego na tese, com base em Ana Letícia Souza Garcia (2020), é fluido, conflituoso, contingente, colonial, e imbricado nas relações de poder, raça, sexualidade e gênero. Nessa linha de raciocínio, penso que o corpo negro do meu pai diz muito sobre as nossas condições econômicas naquele momento. Ele começou a trabalhar desde cedo com o meu avô em uma pequena mercearia da família e, embora tenha tido a oportunidade de cursar o ensino superior por um semestre em uma instituição privada, abandonou os estudos em Matemática para trabalhar em um escritório de contabilidade. Mas, como relacionar a história de classe/raça do meu pai a processos coloniais mais amplos?

Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007, p. 16, grifos no original) me possibilitam refletir sobre isso quando argumentam que:

[I]os *discursos raciales* organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo que tiene directas implicaciones económicas: las ‘razas superiores’ ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las ‘inferiores’ ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados.

Nesse sentido, a negritude do meu pai e a lógica da divisão do trabalho baseada essencialmente na categoria de raça (europeu x não-europeu) exemplificam como processos coloniais mais amplos operam em corpos específicos. A esse respeito, conforme discuto em Almeida (2021), uma vez imersas/os na colonialidade, as nossas narrativas entendidas como *particulares* estão sempre imbricadas em um *projeto colonial maior*, o qual, na perspectiva de Rosa e Flores (2017, p. 622), é responsável pela “continued rearticulation of colonial distinctions between Europeaness and non-Europeaness – and, by extension, whiteness and nonwhiteness”.

É durante o percurso de repensar a minha relação com o vôlei e buscar uma profissão que o *inglês* aparece em minha vida. Como conto em maiores detalhes na minha narrativa

pessoal no Capítulo 1, essa língua surge durante a minha infância por intermédio de dois primos e uma tia, sendo a última responsável por me prometer um curso de inglês quando eu me tornasse adolescente. Aos quinze anos, a *língua inglesa* reaparece como oportunidade de encontrar uma *desculpa* para seguir jogando vôlei, conseguir um emprego e não trabalhar como tapeceiro: profissão exercida pelo meu irmão à época e por outros parentes maternos ainda hoje, sendo considerada um ofício comum da família e que minha mãe desejava que eu seguisse. No início, minha tia aceitou pagar o curso de idiomas, mas logo precisou parar devido a dificuldades financeiras.

Foi preciso muita insistência de minha parte e alguns sacrifícios financeiros da minha mãe e do meu pai para que eu continuasse frequentando as aulas do curso. Eu não havia tido nenhuma falta no decorrer de dois semestres e sempre me esforçava nos estudos. Antes das aulas aos sábados, eu costumava decorar os diálogos dos livros narrados em um CD, também parte do material, e realizava *a minha* transcrição fonética do modo que eu acreditava ser *correto*. A incansável busca por *soar como as pessoas dos CDs* me rendeu o reconhecimento de algumas/alguns professoras/es e das/os colegas de classe.

Ainda durante o curso de línguas, conheci uma professora, Mariana Mattos, que me apresentou a docência como possibilidade de profissão. Ela sempre dizia que eu era esforçado e tinha perfil de professor, seja lá o que isso representava para ela. O que importa é que da relação professora-aluno, nos tornamos bons amigos. Além disso, ela me incentivava a seguir estudando inglês, jogando vôlei e até mesmo a tentar o vestibular. Aos dezesseis anos, prestei vestibular e fui aprovado no curso de Letras: Português e Inglês, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), e, aos dezessete, iniciei meus estudos na área.

Como dito anteriormente, o inglês entra em minha vida com a promessa de emprego e de poder continuar jogando vôlei. Aliás, relacionando isso com o que proponho na tese, por que não outras línguas me garantiriam acesso a uma boa profissão? Por que não o *Javaé*, língua falada pelos povos indígenas que ocupam o território goiano do qual faço parte, ou o *Quechua*, língua ainda hoje falada por milhões de pessoas espalhadas pela América do Sul, em países como Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru, não me proporcionariam uma profissão digna? Por qual *razão* o inglês? Em um estudo que busca romper com a colonialidade, é um dever político argumentar que o inglês não aparece *out of the blue* em minha vida, bem como problematizar as origens disso. A narrativa da língua inglesa vem sendo construída sob processos históricos, culturais, ideológicos, míticos, raciais e coloniais específicos, portanto, localizados/corporificados. Nesse sentido, a linguista aplicada Clarissa Menezes Jordão (2014, p. 232-233, grifo no original) pondera:

[o]ur admiration is focused on what comes from the ‘Global North’, from wealthy countries in Europe and North America, not much on other countries and their peoples – including our neighbors in Latin America. The English language seems to be largely influenced by a similar attitude: it is a language that connects to globalization, and therefore carries neocolonial and neoliberal echoes that produce an ambivalent aura of desire for the symbolic capital of English (thought to bring elevated social and material status to its users), and of repulsion for its imperialistic and authoritarian connections.

De fato, as luzes, os sons, os carros, os parques, a culinária, as ruas *paved with gold*, a branquitude, enfim, tudo aquilo que poderia estar relacionado com a LI e que eu tivesse acesso na televisão aberta ou no curso de inglês se tornaram motivos reais para admiração e desejo pelo *Global North*. Naquele momento, eu sabia pouco a respeito do lado imperialista e colonial dos Estados Unidos e da Europa, uma vez que a única esfera que me importava era aquela relacionada à globalização possibilitada pela língua inglesa (JORDÃO, 2014).

A esse respeito, Eduardo Moura (2018, p. 25) defende que existe “uma construção narrativa visual, verbal, gestual e sonora que contribui para perpetuar as heranças coloniais”, a qual está tão impregnada no imaginário das pessoas que se constitui como aparência natural e necessária para a civilização/modernização. Algo que só foi possível através da escravização dos povos indígenas e africanos, ou ainda, do epistemicídio (SANTOS¹⁴, 2007). Nessa mesma linha de pensamento, Moura (2018, p. 25) argumenta que os ideais europeus foram explorados com tal competência “que até hoje os referenciais, sejam de bom ou de belo, remetem ao que é externo e, quase nunca, ao que é próprio”.

Com base na afirmação acima, a noção de inglês que atravessou minha adolescência me levou a crer que a felicidade, a beleza e os referenciais de economia, cultura, conhecimento, desenvolvimento e, principalmente, de língua só seriam alcançados se eu me tornasse fluente no idioma. Foram essas as marcas deixadas pelo inglês naquele instante de minha vida e são elas que reaparecem hoje como possibilidades de ressignificação do papel dessa língua nas minhas corpovivências e esperançosamente nas corpovivências daquelas/es que ocupam papéis importantes na educação linguística – professoras/es e alunas/os. Busco inspiração, assim, nas/os estudiosas/os que problematizam o ensino de inglês e a sua relação com a colonialidade, e assumo meu papel político nos estudos da educação linguística, mais especificamente em inglês, para também demonstrar como essa língua me atravessa e de que maneiras as minhas

¹⁴ Expresso aqui a minha profunda indignação diante das denúncias de assédio sexual feitas por pesquisadoras e ex-alunas do professor português Boaventura de Sousa Santos e espero que as devidas providências judiciais sejam tomadas o quanto antes.

experiências se apresentam como resistência e reexistência no enfrentamento às colonialidades do poder, do ser, do saber e da linguagem.

Nessa vereda, compreendo que mobilizar *corpovivências* tão particulares na tese se configura como tentativa de desprendimento (MIGNOLO, 2006) da matriz colonial do poder e do saber. Isso porque essas marcas são aqui compreendidas como “zonas interseccionadas de opressões e de conforto, de exclusão e de privilégio, de destituição e de garantia de voz e de lugar” (REZENDE; SILVA, 2018, p. 178), e atuam diretamente sobre a interpretação do material da tese¹⁵ e sobre os sentidos criados ao longo do estudo. Dessa maneira, os episódios de minha vida que compartilho no decorrer da tese não ocupam função acessória. Ao contrário disso, essas experiências são lançadas como possibilidades reais de encarar o trabalho com a educação linguística para além da sala de aula e do contexto acadêmico, alcançando outras esferas de engajamento político-identitário (PESSOA, 2014).

Acredito, por conseguinte, que outro passo relevante no enfrentamento às colonialidades está relacionado à percepção dos modos como as nossas *corpovivências* atuam e nos educam para aquilo que acreditamos, exercitamos e encaramos como conhecimento, como vida, como resistência e, essencialmente, como possibilidades de reexistência no mundo social. Assim, penso que a minha sexualidade e infância pobre são atravessamentos que contribuíram diretamente para que eu pudesse compreender as categorias de raça, gênero, sexualidade, classe social, língua, dentre várias outras, como interseccionadas, dinâmicas e possíveis de ressignificações. Dito isso, seria injusto de minha parte olhar somente para os meus traços fenotípicos, os quais me garantem, com efeito, inúmeras vantagens, e ignorar todas as outras experiências de exclusão as quais eu fui submetido devido à minha sexualidade ou classe social, por exemplo. Reconhecer os nossos privilégios e denunciar as colonialidades que nos embebem também devem ser atitudes vistas como possibilidades de reinvenção no/do mundo social, uma vez que se apresentam como afronta direta à colonialidade e às suas dimensões.

Outro momento que considero crucial para situar as problematizações que abarco na tese é a minha trajetória durante o Mestrado. O meu ingresso no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) se deu no ano de 2015. À época, eu tinha 21 anos e havia finalizado a graduação em Letras: Português e Inglês – também na Universidade Estadual de Goiás (UEG) – no ano anterior. A possibilidade de seguir meus estudos no lugar em que iniciei minha trajetória acadêmica se constituiu como um privilégio que poucas/os têm. Ademais, pude continuar des/re/aprendendo com professoras/es

¹⁵ Assim como Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (2018), opto pelo uso de *material da tese* para me referir a todo o material gerado a partir das seis fontes que corporifica e torna o presente estudo possível.

que eu já admirava e que me ensinaram a trilhar caminhos menos desiguais e excludentes dentro e fora da academia.

Meu objetivo principal na dissertação foi discutir os pressupostos epistemológicos da educação linguística crítica em língua inglesa e implementá-la por meio da problematização de temas sociais e políticos em um curso de extensão desenhado para esse fim. O curso teve êxito na sua proposta e três participantes seguiram seus estudos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas perspectivas críticas – adotadas por nós (minha orientadora à época e eu) para guiar as nossas ações. Ainda me sinto afortunado em saber que aquelas discussões foram tão relevantes para as/os estudantes que se propuseram a embarcar nessa aventura conosco. Com base em relatos que ouvi durante a geração do material para o estudo em questão, os quais ainda ouço das/os colegas que participaram do curso, as problematizações ocorridas em nossos encontros contribuíram para que elas/es pudessem ressignificar o papel crítico e político da/o professora/or e da/o aprendiz de LI.

Nessa esteira de reflexões, acredito que a minha trajetória durante o mestrado colaborou para que eu me engajasse, como denominam Lopes e Borges (2015), em práticas mais críticas e corporificadas que buscam criar propostas outras de mudar o mundo. Logo, assumo a minha vontade não somente de transformar práticas já existentes, mas de me engajar na criação de mundos ainda inimagináveis. Reitero, ainda, o meu lado afetivo tão presente naquilo que escrevo. Por vezes, já ouvi de pessoas próximas (acadêmicas/os) que os meus textos não apresentam rigor científico ou comentam sobre a necessidade de trazer mais citações para torná-los, de fato, robustos e científicos. Não ignoro nem subtraio a importância de outras/os pesquisadoras/es em meus escritos, pois acredito que muito do que *estou* hoje se deve ao que eu des/aprendi na universidade, mas não tudo. Também sou atravessado por outros saberes que engendram diferentes pensamentos, sentimentos e ações (URZÊDA-FREITAS, 2018), igualmente responsáveis por inspirar e afetar as minhas corpovivências. Trago, então, neste último momento, um pouco da minha história com a decolonialidade.

A primeira vez que ouvi falar de decolonialidade foi durante o Mestrado, em 2015. O Marco Aurélio¹⁶, colega de turma na disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica, realizou seu estudo nessa seara e muito me interessou escutá-lo. Ele parecia afetado por aquilo, o que muito me chamou a atenção durante uma apresentação que fizemos sobre nossos projetos de

¹⁶ Referência: NEVES, Marco Aurélio Fernandes. *Da colonialidade à decolonialidade: a prática pedagógica dos professores da rede municipal de Aparecida de Goiânia na implementação do projeto reativar/UFG*. 99f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

pesquisa. No ano de 2018, me aproximei novamente do pensamento decolonial quando cursei a disciplina *Formação docente no ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras* como aluno especial, ministrada pela professora Dra. Rosane Rocha Pessoa – minha orientadora no Doutorado. Desde o primeiro texto que li, *Ensino Crítico de Línguas Estrangeiras*, de Rosane Rocha Pessoa e Marco Túlio de Urzêda-Freitas (2012), ainda na graduação, me senti movido por sua vontade de mudança e também passei a acreditar na possibilidade de dar sequência a um sonho que estava se apagando naquele momento: o de ser professor de inglês.

A partir das leituras e discussões dos textos acadêmicos realizadas na disciplina supracitada, principalmente, após a minha apresentação, em uma de nossas aulas, da tese de doutoramento de Borelli (2018), sobre o estágio de língua inglesa em uma perspectiva decolonial, passei a enxergar na decolonialidade não somente uma possibilidade para ingressar no Doutorado, mas um projeto de vida. Como disse no dia em que demos nosso *feedback* da disciplina, aquelas aulas foram momentos de ressignificações e atravessamentos que transformaram grande parte daquilo que eu pensava ser a universidade quando iniciei meus estudos no curso de Letras: Português e Inglês, em 2011. Daquele momento em diante, eu haveria de me inspirar no pensamento decolonial não somente para escrever o meu projeto de doutorado, mas também como engajamento político de enfrentamento à colonialidade e suas múltiplas dimensões nos diversos âmbitos de minha vida.

Para além do que tenho realizado na academia (como apresentações de trabalhos em eventos científicos e publicações de artigos sobre o tema em revistas científicas) e no meu trabalho como professor de língua inglesa (como discussões sobre raça/racismo, sexualidade, gênero, classe social e sobre diferentes noções coloniais que permeiam o universo da educação linguística, tais como proficiência, falante nativo, sotaque etc.), também tenho tido conversas com familiares e amigas/os sobre diferentes aspectos da colonialidade na vida cotidiana. Faço isso por acreditar que o esforço decolonial (SILVESTRE, 2017) não deve se restringir ao espaço da universidade. O enfrentamento às colonialidades deve ocorrer de modo contínuo e em diferentes contextos, com vistas a também alcançar corpovivências não-acadêmicas. Precisamos discutir esses ranços coloniais com nossas mães e nossos pais, filhas e filhos, vizinhas/os, amigas/os, conhecidas/os, seja quem for. Através do afeto e de uma escuta sensível e ativa, penso poder tornar esse exercício possível, visto que essas ontoepistemologias são necessárias para a proposta de decolonização do poder, do saber e do ser.

Levando em consideração o exposto até então, intento, na tese, discutir *corpovivências* acadêmicas e não-acadêmicas minhas e das/os articuladoras/es deste estudo, com vistas a compreender de que modos as discussões sobre *bem-estar* e *língua[gem]*, ocorridas na turma

de Inglês V de um curso de Letras: Português e Inglês, viabilizaram possíveis insurgências decoloniais durante a pandemia da Covid-19. Dessa maneira, mobilizo os saberes daquelas/es que vivenciaram essa experiência conosco e também converso com estudiosas/os da decolonialidade e da Linguística Aplicada Crítica (LAC), tendo em vista os seguintes objetivos específicos:

- a) discutir de que modos as *corpovivências* compartilhadas por mim e aquelas coconstruídas com as/os articuladoras/es do estudo durante o módulo *Wellbeing* foram capazes de forjar sentidos outros sobre questões de bem-estar em um período pandêmico;
- b) discutir de que modos as *corpovivências* compartilhadas por mim e aquelas coconstruídas com as/os articuladoras/es do estudo durante o módulo *Language* foram capazes de forjar sentidos outros sobre noções de língua[gem] e, mais especificamente, daquilo que é compreendido como língua inglesa.

Apesar de listados em tópicos, esses objetivos se entrelaçam com as múltiplas discussões que proponho na tese – língua [inglesa], colonialismo, colonialidade, decolonialidade, falante nativo, sotaque etc. Em um estudo que intenta provocar fissuras na colonialidade e suas múltiplas facetas, acredito na importância de apresentar modos outros de fazer pesquisa. Face ao exposto, afirmo que não elenco *categorias teóricas e de análise*, nos moldes eurocêntricos, para aprender com as *corpovivências* das/os articuladoras/es deste estudo. Além disso, não ocupo espaço na tese para defender que esta se apoia nos princípios da pesquisa qualitativa. Todavia, reafirmo que recorro a saberes diversos, como os de minha mãe, amigas/os, familiares e de pensadoras/es afrodiáspóricas/os e indígenas não-atuantes na academia na busca por caminhos outros para interpelar e interpretar o material da tese. Faço isso na tentativa, ainda que falha em diversas circunstâncias, de reconhecer e não-dicotomizar aquilo que des/re/aprendo dentro e fora da universidade.

Nessa perspectiva, a busca pela horizontalidade de saberes e o exercício de *corazonar* a academia são algumas das epistemologias que suleam as discussões realizadas a partir da minha interpretação do material gerado para esta tese. Desse modo, sublinho que as *corpovivências* compartilhadas e coconstruídas durante as aulas ocupam espaço vital nesta investigação, pois foram elas as responsáveis por permitir insurgências decoloniais nas aulas de língua inglesa ocorridas em um contexto universitário específico.

Diante disso, apresento as/os agentes deste estudo, as/os quais aceitaram reunir esforços

na busca por um mundo antipatriarcal, antirracista, antimachista, antiheteronormativo, anticapitalista, antieurocêntrico e decolonial. Apresentadas/os e representadas/os pelos seus respectivos pseudônimos ou nomes próprios, essas pessoas aparecem na tese da seguinte maneira:

- ✓ Barbra Sabota – professora da turma.
- ✓ Anny, Cristina, Helena, Jeni, Meteora, Nami, S.J., Tae e Vittor – licenciandas/os matriculadas/os na disciplina de Inglês V no segundo semestre de 2020.
- ✓ Ricardo – pesquisador-doutorando e membro integrante do processo de des/re/aprendizagens ocorrido com as/os articuladoras/es deste estudo.

A construção do material da tese se deu por meio de seis fontes. As *narrativas pessoais* (NP), escritas por todas/os as/os agentes do estudo no início da disciplina de Inglês V, tinham por objetivo mapear o histórico de cada uma/um de nós com relação à língua inglesa, ao curso de Letras e à profissão docente. O *formulário de identificação pessoal* (FI) foi preenchido pelas/os nove licenciandas/os e objetivou traçar um perfil identitário parcial das/os articuladoras/es do estudo, com base nas marcas de sexualidade/gênero, raça, idade e classe social não contempladas nas narrativas pessoais. As *sessões de planejamento das aulas* (SP), realizadas por Barbra e por mim ao longo dos meses de agosto a outubro de 2020 e gravadas em áudio e vídeo, ocorriam semanalmente e visavam problematizar os acontecimentos da aula do dia e planejar o encontro subsequente. As *interações nas aulas* (IA), gravadas em áudio e vídeo, foram realizadas como possibilidade de melhor compreender o processo de educação linguística implementado na disciplina de Inglês V. O *material audiovisual produzido para as aulas* (MA), pensado e elaborado pela professora da turma, por mim e pelas/os licenciandas/os ao longo de toda a disciplina, foi utilizado com vistas a apresentar de que formas a construção de materiais didáticos contingenciais também pode contribuir para a insurgência de episódios decoloniais nas aulas de línguas. Por fim, as *conversas individuais com as/os licenciandas/os* (CI), também registradas em áudio e vídeo, aconteceram ao término do bimestre letivo e tinham por objetivo discutir de que modos as aulas de língua inglesa afetaram as/os licenciandas/os. A parte do material registrado em áudio e vídeo foi transcrito integral ou parcialmente, a depender da relevância do que estava sendo discutido, para compor a tese.

A partir do olhar lançado ao material, em busca de possíveis insurgências decoloniais alcançadas no estudo, desenvolvo a tese a partir dos seguintes questionamentos:

- ✓ Que *corpovivências* minhas e das/os articuladoras/es do estudo compartilhadas e coconstruídas nas aulas de Inglês V contribuiriam para identificar, questionar e interromper os prejuízos históricos, raciais, econômicos, sociais e ontoepistemológicos provocados pela colonialidade em um período de pandemia?
- ✓ Que sentidos outros essas *corpovivências* puderam forjar no horizonte decolonial?

Apresentados os questionamentos, busco tecer reflexões e transformar em palavras os múltiplos sentimentos e inquietações que direciono ao material da tese. Como afirmo desde o primeiro parágrafo do estudo, faço isso apoiado em *corpovivências* acadêmicas e não-acadêmicas que podem contribuir para criar possibilidades outras de encarar o conhecimento e a vida ainda não pensadas. Dessa maneira, reforço que as interpretações feitas com base no material gerado para este estudo me permitiram organizar a tese da seguinte maneira.

No capítulo 1, discuto as ontoepistemologias que sulearam (CAMPOS, 1991) os modos como eu encaro a construção de conhecimentos na tese. Faço isso pautado em uma busca pessoal de reconciliação entre saberes acadêmicos e não-acadêmicos, na qual seleciono e converso com algumas das minhas *corpovivências*, buscando incorporá-las ao que estudiosas/os da decolonialidade defendem sobre possibilidades outras de performar a pesquisa científica. Ademais, apresento detalhadamente as/os articuladoras/es do estudo e mobilizo as narrativas de cada uma/um para que a/o leitora/or possa melhor conhecer aquelas/es que lhes falam neste estudo.

No capítulo 2, focalizo as discussões ocorridas no módulo I da disciplina de Inglês V, intitulado *Wellbeing*, relacionando-as com praxiologias acadêmicas concernentes ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) e à colonialidade e suas múltiplas dimensões. Em um momento pandêmico, a professora da turma e eu não podíamos ignorar os desafios e as angústias daquelas pessoas e as nossas próprias. Para tanto, propusemos aulas que tinham como objetivo mobilizar e coconstruir *corpovivências* com as/os licenciandas/os, buscando compreender as diferentes realidades experienciadas por elas/es durante a pandemia.

No capítulo 3, problematizo a narrativa colonial a respeito da língua[gem] e, mais especificamente, da língua inglesa, interseccionando praxiologias acadêmicas, em especial, aquelas inseridas na Linguística Aplicada Crítica (LAC), às *corpovivências* coconstruídas com as/os articuladoras/es do estudo no decorrer do módulo II intitulado *Language*.

Por fim, teço as minhas considerações finais a respeito do estudo e retomo as questões apresentadas nesta introdução, respondendo-as e convidando a/o leitora/or a também refletir sobre as suas *corpovivências* e o potencial decolonial que trazem em si.

Capítulo 1

A horizontalidade do estudo e o corazonar como enfrentamentos à colonialidade do saber científico: um fazer metodológico outro

A universidade me parecia o único local possível de construção de conhecimentos válidos e necessários quando iniciei os meus estudos na Universidade Estadual de Goiás (UEG), em 2011, no curso de Licenciatura em Letras: Português e Inglês e suas respectivas Literaturas. Eu pensava saber o que era preciso fazer ali: *acumular* o máximo de conhecimento possível para replicá-lo em minhas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa. Não me importava quem o produzia, de onde vinha, a quais propósitos servia, muito menos as implicações de tornar aqueles saberes histórias únicas (ADICHIE, 2009) para outras pessoas, fossem elas/es minhas/meus alunas/os ou não.

Foi nesse íterim que travei uma dura batalha com a minha mãe. A mulher que me colocou no mundo e me auxiliou na construção *significafetiva* (de significado e afeto) de minhas primeiras palavras não concluiu a primeira série, correspondente ao segundo ano do ensino fundamental – anos iniciais nos dias de hoje. Bastou isso para que os saberes universitários *acumulados* por mim em curto espaço de tempo falassem mais alto do que toda trajetória linguístico-afetiva construída com ela. Palavras como *sorvete* e *psicólogo* não eram ditas por ela da forma padrão. Mamãe sempre dizia *solvete* e *pisicólgo*, e aquilo me incomodava.

Algumas conjugações verbais e palavras que eu acreditava serem neologismos (depois de algum tempo descobri que as palavras ditas por ela existiam e, na verdade, *eu* não as conhecia) também eram motivos para irritabilidade e alteração entre nós. Naquele instante, a universidade me ensinava a fazer representações arbóreas, a entender as dicotomias do suíço Ferdinand de Saussure, a aprender fonética e fonologia da língua inglesa e também me incitava a exercer a colonialidade do saber científico, infelizmente, sobre mamãe.

Por que Saussure haveria de ser mais importante do que as *corpovivências* de minha mãe dentro de nossa casa? Por que os estudos em fonética e fonologia deveriam soar mais relevantes do que os sons das palavras proferidas por ela durante as nossas conversas? Por que a Linguística haveria de saber mais do que mamãe sobre a sua própria língua[gem]? Esses questionamentos me ocorrem e corroem hoje, me levando a refletir sobre a nossa herança colonial – primordialmente aquela proveniente da academia – e a insistir na produção de fissuras na compreensão do conhecimento científico.

As palavras *solvete* e *pisicólgo*, para além do desvio da norma padrão que explicitam, evocam memórias afetivas particulares quando acionadas por mamãe àquela época de nossa vida. *Solvete* é uma de suas sobremesas favoritas, que não fez parte da sua infância, marcada,

dentre outros aspectos, pela pobreza e por enfermidades. Mamãe era epilética e desmaiava constantemente, o que não impedia o meu avô de enviá-la às fazendas para colher algodão ou trabalhar como doméstica *na casa das mulheres*, como diz ela. Em 2011 eu tive a primeira oportunidade de atuar como estagiário em uma escola de idiomas e pude ajudar financeiramente em casa. Por isso, podíamos tomar *solvete* juntos e adquiri-lo em nossas compras de alimentos do mês. Daí o uso constante do termo empregado por ela naquela época.

Já *psicólogo* tornou-se uma palavra frequentemente utilizada em casa pela resistência do meu irmão em buscar esse tipo de ajuda especializada. Os anos de 2011 e 2012 também foram marcados por muitas questões de saúde mental em nossa família. Durante esse biênio, meu irmão enfrentou graves problemas psicológicos, resistindo ao tratamento clínico por acreditar, apoiado pelo discurso religioso de alguns parentes, que não havia nada de errado com a sua saúde mental, e por crer que somente Deus poderia curá-lo. À ocasião, mamãe sempre nos dizia que, além do acompanhamento já realizado com o psiquiatra, meu irmão precisava da ajuda de um *psicólogo*, pois ele estava bastante desestabilizado emocionalmente.

Não é fácil lembrar ou trazer esses episódios à tona na tese, porém é preciso. Faço isso por entender que o compartilhamento de *corpovivências* não-acadêmicas, por meio da mobilização e criação de repertórios diversos, faz muito mais sentido para o que proponho em minhas aulas hoje em dia do que ensinar gramática normativa com base em textos, livros didáticos e assuntos voltados unicamente ao consumismo e ao imperialismo linguístico do inglês (PHILLIPSON, 1992), por exemplo.

Por outro lado, eu precisava do diploma em Letras para ser empregado. Eu desejava a profissão docente. Consequentemente, não era possível ignorar regras gramaticais e abordagens de ensino canônicas caso eu quisesse trabalhar em alguma instituição de ensino como professor, isto é, eu teria que conhecer e fazer uso desses repertórios para garantir um emprego e poder me comunicar e fazer parte da comunidade escolar. Era por meio dessa matriz colonial do poder/saber que eu garantiria o meu sustento, e assim o fiz e ainda o tenho feito. Todavia, nunca deixei de exercer a minha agência docente (SILVESTRE, 2017) e lutar por uma valorização dos saberes não-acadêmicos (SANTOS, 2007) ontoepistemologicamente necessários para a vida social nos espaços em que tive a oportunidade de atuar como professor. A meu ver, problematizar questões referentes à profissão docente e ao curso de Letras contribuiu notadamente para que eu me percebesse como produto e, ao mesmo tempo, produtor da colonialidade.

Embora repletos de falhas e lacunas, os eventos brevemente narrados me permitiram buscar possibilidades outras de compreensão das limitações e das potencialidades da academia

e da pesquisa científica nos moldes coloniais, o que não seria viável sem o apoio imensurável das pessoas que atravessaram, atravessam e ainda atravessarão a minha vida. Face ao exposto, discuto, a seguir, de que maneiras o neoliberalismo e a ciência moderno-colonial perpetuam a colonialidade e apresento sabedorias outras que, a meu ver, podem contribuir para a redescritção da noção de conhecimento como algo universalizante, raci(on)alizado e desterritorializado.

1.1 O neoliberalismo e a ciência moderna no exercício colonial

A presente discussão está organizada da seguinte maneira: início apresentando argumentos que reafirmam o fracasso de teorias inerentemente acadêmicas no enfrentamento às políticas (neo)liberais; em seguida, elenco algumas características e dimensões do saber colonial; e finalizo a conversa buscando alcançar sabedorias outras capazes de solapar e subverter a noção universalizante, homogênea e excludente do conhecimento científico ocidental.

O grupo Modernidade/Colonialidade (Grupo M/C), formado por intelectuais latino-americanas/os no final dos anos 1990, tem empenhado esforços na discussão do papel da ciência na implementação e na difusão de políticas neocoloniais. Similarmente, o grupo tem apostado na *decolonialidade* como processo de ressignificação que busca dar continuidade à descolonização iniciada nos séculos XIX e XX e dar cabo à matriz colonial de poder (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). De acordo com Edgardo Lander (2005), a prevalência absoluta do mercado em vários campos das ciências sociais e círculos políticos tem gerado desafios consideráveis para a criação de alternativas teóricas e políticas. Segundo o sociólogo venezuelano, esse impedimento se deve, em grande parte, à atual conjuntura em que políticas (neo)liberais são combatidas a partir de teorias econômicas, quando deveriam ser compreendidas como “discurso hegemônico de um modelo civilizatório” (LANDER, 2005, p. 8).

Como o estudioso alega, o neoliberalismo¹⁷ ocupa papel muito mais amplo (e feridas extremamente profundas) em nossa sociedade do que as teorias econômicas sobre o mercado

¹⁷ Saliento, mais uma vez, que o neoliberalismo não se resume à esfera econômica, sendo compreendido como conjunto complexo de práticas e ideias que visam, primordialmente, a criação de um Estado mínimo e de um sujeito que atenda a esses ideais, isto é, alguém que seja dono de si, dos seus fracassos e das suas conquistas, isentando o Estado de importantes responsabilidades como a promoção e a garantia de políticas públicas que buscam dirimir as desigualdades raciais e socioeconômicas de um país. Resultado de uma política econômica que se firma na segunda metade do século XX, o neoliberalismo está apoiado em alguns preceitos do *laissez-faire* e do liberalismo clássico e compreende que “um mercado livre resultará em um maior crescimento econômico e progresso tecnológico, além de ser eficiente na distribuição de renda entre a população e na alocação de recursos” (FORTES, 2019, p. 12).

mundial possam sugerir, pois se trata de “uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à boa vida” (LANDER, 2005, p. 8). Destarte, buscar soluções às políticas neoliberais e ao modo de vida contemporâneo no campo científico da economia se caracterizam como ingenuidade de nossa parte, pois a própria economia como disciplina científica surge, em sua essência, com vistas à implementação e à manutenção de um mundo (neo)liberal.

Ainda sobre os percalços enfrentados na busca por alternativas para a política (neo)liberal, Santos (2019) elenca o enfraquecimento das instituições como política de resistência às mais variadas formas de desigualdades e discriminações sociais impostas por esse modelo de sociedade. Para o autor, “a resistência ocorre cada vez mais fora do contexto institucional e não através dos modos de mobilização política que predominavam no período anterior: partidos políticos e movimentos sociais” (SANTOS, 2019, p. 7). Sendo as instituições, inclusive a universidade, cada vez mais atraídas por ideologias neoliberais, os movimentos de resistência nesses espaços têm encontrado dificuldades na busca por alternativas possíveis de sociedade.

A esse respeito, Lander (2005) ressalta que a força hegemônica do pensamento (neo)liberal está intrinsecamente relacionada à sua capacidade de se apresentar como conhecimento científico, objetivo e universal desejável. Dessa maneira, o estudioso endossa que a sua suposta superioridade está ancorada em uma visão de desenvolvimento jamais vista em outros períodos na história da experiência humana. Todavia, ele nos alerta para o fato de que o binarismo desenvolvimento/subdesenvolvimento está intrinsecamente relacionado a contextos histórico-culturais específicos, que atuam na manutenção da colonialidade.

Compreender, portanto, quais condições histórico-sociais permeiam as políticas neoliberais de construção do saber é fundamental na problematização da epistemologia dominante (ANDREOTTI; AHENAKEW; COOPER, 2011), na medida em que o poder político e econômico acumulado pela Europa a partir do século XVI tornou possível a imposição do seu *habitus* como norma para todos os povos do mundo, o que ocorreu nos níveis econômico, político, epistêmico, linguístico e religioso (GARCÉS, 2007).

Para Santos (2019), a política (neo)liberal dominante se torna epistemológica quando sustentada como única possibilidade de conhecimento válido capaz de criar e reforçar a sua própria supremacia. Nessa lógica, todo conhecimento que emana da matriz (neo)colonial é compreendido como universal, puro, neutro e responsável pela criação de sentidos sobre a existência humana e aquilo que sabemos a respeito dela. Sob essa ótica, o homem branco,

européu, cristão, militar e heterossexual passa a ocupar a base epistemológica de todo conhecimento existente (e que ainda existirá), e torna impossível qualquer outra forma de pensar e produzir conhecimento que não atenda aos pressupostos mencionados, relegando a esses *saberes* a condição de periféricos, inexistentes e subalternizados.

Lander (2005) identifica duas dimensões particulares da dominação epistemológica (neo)colonial que possibilitam explicar sua eficácia neutralizadora, as quais, apesar de serem distintas, estão intimamente interligadas. A primeira dimensão diz respeito às “sucessivas *separações* ou *partições* do mundo *real* que se dão historicamente na sociedade ocidental e as formas como se vai construindo o conhecimento sobre as bases desse processo de sucessivas separações”. Já a segunda dimensão se refere à “forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente as *relações coloniais/imperiais de poder* constitutivas do mundo moderno” (LANDER, 2005, p. 8, grifos no original). Para o autor, essas duas dimensões sustentam a narrativa de neutralidade amplamente difundida nas ciências sociais e nos saberes sociais modernos.

Como consequência disso, o conhecimento científico passa a ser encarado como isento de quaisquer particularidades, exercendo o papel supremo e oculto na regulação daquilo que é permitido existir com caráter de validade nas interações sociais, o que Ramón Grosfoguel (2010) denomina *ego-política* do conhecimento:

[N]a filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A ‘ego-política do conhecimento’ da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um ‘Ego’ não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciador encontram-se sempre desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia. (GROSFOGUEL, 2010, p. 459, grifos no original).

Como apontam Tereza Dulci e Mariana Malheiros (2021), o rompimento entre sujeito da enunciação e lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero tem sido amplamente discutido e combatido a partir de diferentes propostas epistemológicas, como aquelas pautadas pelo feminismo negro, pelos estudos de gênero e pela própria decolonialidade. Os saberes que suleam este estudo, por exemplo, não partiram somente das minhas demandas como pesquisador ou da pesquisa científica *per se*, mas também culminaram de urgências coletivas. Afinal, abordar o objeto de estudo apenas na perspectiva da/o pesquisadora/or é limitante para

a pesquisa que busca confrontar a colonialidade. Desse modo, acredito que as relações em torno daquilo que se deseja investigar também são coconstruídas com as/os articuladoras/es de nossos estudos, visto que os interesses nesse tipo de investigação extrapolam necessidades individuais em prol de um bem maior – a coletividade (DULCI; MALHEIROS, 2021). Diante dessa exposição, apresento, na próxima seção, as sabedorias que buscam romper com a *ego-política* do conhecimento, a qual invisibiliza os sujeitos subalternizados, seu lugar geopolítico, seu corpo-político, enfim, suas corpovivências, e que nos atravessa(ra)m neste estudo.

1.2 Em busca de sabedorias outras

Castro-Gómez (2020) afirma que problematizar a universalidade do pensamento eurocêntrico impregnado na academia e propor possibilidades outras de existir dentro e fora dela a partir de cosmovisões indígenas, quilombolas e afrodescendentes se apresentam como elementos indispensáveis em um projeto que se diz decolonial. Entretanto, o próprio filósofo colombiano nos alerta sobre como alguns círculos teóricos têm proclamado a busca por uma espécie de abyayalismo que intenta resgatar valores de uma “comunidad originaria en la que imperan valores radicalmente *diferentes* a los modernos”, o que, para o autor, “no es otra cosa que una representación *colonial*” (CASTRO-GÓMEZ, 2020, p. 20, grifos no original).

Nessa linha de raciocínio, o pesquisador (2020, p. 13) argumenta que a teoria crítica construída a partir da América Latina teria como pressuposto “negar toda pretensión de universalidad, pues se sospecha que el universalismo es una ideología perteneciente a la historia local europea, y que exportarla hacia otros ámbitos culturales conllevaría reproducir un gesto colonial que debe ser desechado”. Nesse sentido, a racionalidade científica estaria intimamente ligada a uma visão de mundo específica – a eurocêntrica, para, então, se converter em visão universal. Para o estudioso Eduardo Moura (2018, p. 50), esse tipo de racionalidade intenta apresentar a Europa como “o próprio universo e tudo que dali emana se converte em verdade, numa única versão: uni-versal”, deixando de lado “os conhecimentos produzidos por diferentes povos, de várias regiões do globo”.

Suscitado pelas reflexões de Castro-Gómez (2020) e de Moura (2018), também observo, com certa suspeita, propostas que, ainda que busquem decolonizar o saber acadêmico, acabam criando outros essencialismos. Afinal, em que medida devemos buscar projetos decoloniais amparados em determinadas cosmovisões da América Latina sem igualmente questionarmos suas particularidades e limitações? A instauração de tais projetos sem as devidas problematizações não ocasionaria também a criação de outros essencialismos e colonialidades?

Como compreender, então, os saberes produzidos por cosmovisões indígenas, quilombolas e afrodescendentes na busca por alternativas epistemológicas?

Com base em tais questionamentos, acredito na relevância de situar os saberes e cosmovisões que atravessam este estudo. Alinho-me, por conseguinte, ao conceito de *aboriginality*, defendido por Andreotti, Ahenakew e Cooper (2011), para afirmar que os saberes e as cosmovisões acionados na tese visam desafiar a violência cognitiva, epistêmica e relacional do colonialismo, em uma relação que enfatiza elementos, tais como “generosity, reciprocity, solidarity, relationality, interdependence, abundance, immanence, and a respect for the gifts of internal and external difference” (ANDREOTTI; AHENAKEW; COOPER, 2011, p. 48).

As autoras alegam que a noção ocidental de *epistemologia* aparece como problemática em determinadas cosmovisões indígenas. A propósito disso, elas afirmam que o uso de terminologias (a própria noção de epistemologia), categorizações (epistemologia, ontologia, axiologia) e tecnologias (o alfabeto escrito e a escrita digital) ocidentais tendem a privilegiar o pensamento cartesiano, a subjetividade cartesiana e o pensamento dialético. Para além dessas consequências, as estudiosas (2011, p. 43) argumentam que tais mecanismos “tend to assume a transparent, neutral and objective relationship between a word and its referent, rather than symbolic or metaphorical relationships that can be inferred in indigenous philosophies of language”.

Parece nítido, por assim dizer, que propor alternativas para os mecanismos de produção de significados ocidentais não é tarefa fácil, porém necessária. Nessa perspectiva, creio que essa discussão deve suplantar a busca por *uma* comunidade originária que tem seus valores radicalmente diferentes dos valores modernos (CASTRO-GÓMEZ, 2020) e, desse modo, passar a reconhecer e a valorizar *as* cosmologias indígenas, quilombolas e afrodescendentes como agendas necessárias na busca por outros modos de saber, sentir, pensar e existir. Não se trata, todavia, de negar as contradições e limitações inerentes a essas proposições, pois, assim como todo e qualquer tipo de saber, essas cosmovisões “no pueden ser pensadas con independencia del sistema de relaciones del que forman parte” (CASTRO-GÓMEZ, 2020, p. 16).

Nessa linha de pensamento, o encontro com cosmovisões outras deve ser encarado como precária, incompleta e amparada por pressupostos radicalmente contextualizados. Isto posto, vale ressaltar que as sabedorias de que aqui lanço mão não são únicas ou almejam ser replicáveis em outros estudos que também pretendem provocar fissuras na colonialidade e em suas amplas dimensões. Pelo contrário, as sabedorias das quais me aproximo são contraditórias e, por mais que insistam em romper com os ideais coloniais, não existem fora deles ou acabam

involuntariamente reforçando-os. São essas características que imprimem a relevância de situar as sabedorias que suleam este estudo.

Dessarte, um dos princípios suleadores desta investigação prevê a elaboração de objetivos de pesquisa que sejam “comunitários, antes de serem científicos” (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 174). Nessa acepção, a proposta de um estudo que se pretende decolonial deve reunir esforços para romper com os propósitos eurocêntricos e universalizantes da ciência moderna – que visam à construção de saberes únicos e generalizantes –, e propor uma noção de pesquisa em que saberes validados e não-validados academicamente são igualmente fecundos e possíveis de coexistirem na academia.

Segundo Dulci e Malheiros (2021, p. 177), o pensamento decolonial tem contribuído para que pesquisadoras/es possam pensar a América Latina desde a América Latina. As autoras afirmam que a pesquisa decolonial não se postula como neutra nem preconiza a criação de categorias ou métodos generalizantes. Segundo elas, as metodologias decoloniais “apresentam sensibilidade às demandas dos corpos colonizados” e têm como objetivo principal “elaborar um caminho, conforme cada pesquisa, para decolonizar esses corpos e suas realidades, que não são pretensamente universais, mas reais, e estão dentro da América Latina” (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 177). Logo, as sabedorias que inspiram este estudo não têm a intenção de se encaixar em uma única perspectiva metodológica pensada por cientistas ocidentais, uma vez que muitos dos saberes aqui abordados transgridem e solapam noções científicas basilares do próprio campo da Linguística Aplicada, por exemplo. Posso mencionar aqui as ideias de língua *estrangeira* como sistema, norma padrão, falante nativo, sotaque, proficiência, competências e habilidades, gírias, dentre tantas outras classificações, que objetivam disciplinar alguns corpos e desaparecer com outros.

Dito isso, embora eu reconheça a importância dos estudos sobre pesquisa qualitativa no âmbito acadêmico, não me enveredarei por esses caminhos na tese. Me atenho somente às sabedorias que permitiram mobilizar diferentes constelações de sentidos (SANTOS, 2007) neste estudo. De nenhum modo, isso implica dizer que as discussões realizadas no âmbito da pesquisa qualitativa sejam irrelevantes para propostas contra-hegemônicas de ciência. Evito entrar nessa seara por acreditar na relevância de propor modos outros de pensar e fazer pesquisa, os quais não cabem em métodos ou metodologias ocidentais específicas. Entendo, ainda, que parte das problematizações a respeito de pesquisa qualitativa são, em diferentes situações, provenientes de manuais metodológicos ocidentais que não respondem às urgências do Sul Global, além de apresentarem um viés mercadológico forte.

Nesse sentido, reitero que este estudo não está amparado em pressupostos

metodológicos que antecederam a sua existência, isto é, ele não foi projetado para se encaixar em teorias científicas ocidentais *x* ou *y*. A busca por sabedorias outras que conversam com as formas de compreender o que realizo no estudo são moventes, portanto, *performáticas*, e visam interlocuções que não cabem ou não são permitidas em perspectivas moderno-coloniais de pesquisa. Dito isso, compreendo que as *corpovivências* compartilhadas ao longo da tese e, especialmente, no decorrer deste capítulo, no qual narro os modos como o presente estudo se deu, constituem parte do esforço que empenho em demonstrar que ciência não é algo feito em solidão nem somente dentro da academia; pelo contrário, o fazer científico, se encarado como esforço coletivo, *corazonado*, *horizontalizado* e decolonial, pode se tornar um caminho fértil para o questionamento e a redescrição daquilo que é ou não é encarado como cientificamente válido.

Diante do exposto, apresento, nas duas próximas subseções, *a horizontalidade do estudo* e o exercício de *corazonar o saber científico* como possibilidades de redescrição e ressignificação do fazer científico. Trago também outras corpovivências particulares com vistas a demonstrar de que maneiras o pensamento decolonial tem contribuído para reconciliações que tenho buscado entre saberes acadêmicos e não-acadêmicos.

1.2.1 A horizontalidade do estudo

Em janeiro de 2018, tive a oportunidade de realizar minha primeira viagem a outro país da América Latina *sozinho*. Eu já havia ido ao Chile alguns anos atrás, mas na companhia de outras pessoas. Passei 15 dias em Buenos Aires e programei essa viagem acreditando que ali seria a oportunidade perfeita para ter uma experiência libertadora e me (re)descobrir no mundo. Decidi sobre a viagem em meados de dezembro e tive pouco tempo para me preparar. Foram mínimos os dias para relembrar/aprender algumas palavras em Espanhol, navegar pelo *Google Maps* para melhor me situar nas ruas da cidade, poupar o 13º salário para comida e passeios, e embarcar nessa aventura na qual *eu acreditava estar sozinho*.

Com o check-in feito e a acomodação garantida, eu me sentia preparado para viver a experiência mais libertadora da minha vida. Naquele momento, eu gozava da sensação de ser dono de mim e acreditava estar totalmente no controle das minhas decisões. Aqueles dias realmente foram de muitas (des)aprendizagens, atravessamentos e deslocamentos.

No quarto do hostel em que fiquei hospedado, pessoas de diferentes partes do mundo coabitavam o mesmo espaço que eu: dois franceses, um inglês, uma estadunidense, dois tunisianos e dois israelenses. Conforme os dias foram passando, as pessoas iam e vinham sem

deixar muitas notícias. Um brasileiro e uma brasileira chegaram dias depois e fiquei mais próximo da brasileira – uma aeromoça no Brasil. Aprendi diferentes aspectos das culturas daquelas pessoas de outros países e pude compartilhar um pouco da minha. Grande parte dos repertórios mobilizados em nossas conversas foram em inglês, porém era perceptível que muitos daqueles sons e daquelas palavras vinham de corpovivências semióticas construídas em nossas casas ou com pessoas do nosso círculo interpessoal. Esse frenesi de sons e palavras não atrapalhava a nossa comunicação; pelo contrário, eu percebia que despertava ainda mais o interesse de conhecermos melhor umas/uns às/aos outras/os.

Durante os dias que estive ali, comi *ShakShuk*, prato típico da culinária israelense, muitas *empanadas*, *vasos e vasos de leche con tostadas*, *medialunas* e um delicioso *churrasco porteño*. Viajei para as províncias de Tigre e Luján, passei de barco, de trem, de metrô, assisti a diversos filmes independentes em um cinema alternativo próximo ao hostel, fui ao cemitério no bairro Recoleta, assisti a um show maravilhoso de tango e tive aula de dança do ritmo (até ganhei um certificado). Além disso, visitei museus, parques, feiras, bares, baladas... caminhei pelas ruas daquela cidade e me permiti aproximar das corpovivências de diferentes pessoas. Apesar de todas essas interlocuções, deslocamentos, práticas translíngues, cheiros, sabores, (des)encontros e atravessamentos na Argentina, eu costumava dizer que *viajar sozinho é uma experiência ímpar para qualquer pessoa*. Embora não fosse minha intenção apagar as experiências que tive com outras pessoas durante a viagem, a sensação de estar sozinho naquele lugar parecia maior do que as experiências coletivas que tive ali.

A pesquisa científica nos moldes moderno-coloniais muitas vezes se ocupa disso. Ela nos faz acreditar que *fazemos escolhas e tomamos decisões exclusivamente no âmbito individual*, ignorando “*el otro que ya existe en el/la autor/a*” (CORNEJO; RUFER, 2020, p. 9, grifos no original). Ela nos envereda por caminhos que, por vezes, nos fazem solitárias/os, desamparadas/os e até incapazes, uma vez que nos incita a apagar as marcas das/os nossas/os companheiras/os de pesquisa e até as nossas próprias, tão importantes para a nossa caminhada. A pesquisa científica, quando encarada como trabalho de laboratório e somente para fins acadêmicos, tais como a obtenção de títulos ou a ampliação do currículo acadêmico, nos desvincula de nossas/os outras/os em prol de um pretense mérito individual.

Esse tipo de trabalho científico tende a não religar os conhecimentos abordados nos textos acadêmicos às corpovivências ou às contribuições das/os agentes do estudo, pois existe uma lógica perverso-colonial responsável por impedir a/o pesquisador/a de redescrever a noção de sujeito adotada em seus estudos. Em outras palavras, esses *sujeitos* até interessam para que alguma hipótese científica seja testada ou refutada, porém não são entendidos como corpos

capazes de produzir qualquer tipo de conhecimento científico, objetivo e replicável. A elas/es o papel de cobaia, a nós o de *Science*.

Nessa perspectiva, acredito na urgência de reconhecer os saberes das/os agentes da pesquisa como válidos e necessários para a articulação de modos outros de conhecimento. Falta afeto e sentimento no âmbito universitário. Falta o exercício da coletividade no fazer científico. Retomando a viagem a Buenos Aires supramencionada, acredito que essa narrativa se apresenta como possibilidade de melhor entendermos a metáfora do estar sozinho nesse percurso. *Afinal, por que eu acreditava estar desacompanhado naquela viagem ainda que na presença de tanta gente?*

A percepção de que outras pessoas também existiram naquela viagem me fez refletir e hoje eu compreendo que eu não estava sozinho. Jamais estou ou estarei sozinho. Ainda que não haja a presença física de alguém ao meu redor, haverá sempre a sua voz ou o seu silêncio me dizendo o que fazer, como, por que e onde fazê-lo, bem como com quais propósitos eu devo fazê-lo. O reconhecimento dessas vozes e desses silêncios é que me permite afirmar que este estudo não foi construído sozinho. Ele foi tecido a várias mãos.

Com base na experiência narrada e no papel autorreflexivo que ela ocupa no estudo, acredito que o conceito de *horizontalidade* muito tem a contribuir para esta tese. Esse tipo de olhar para o trabalho científico tem como objetivo redescrever as atribuições daquelas/es que ocupam o papel de agentes em nossas pesquisas. Assim, ainda que a/o pesquisadora/or tenha sempre que evidenciar seu *lócus* de enunciação no estudo, a noção de horizontalidade da pesquisa também aposta no reconhecimento daquilo que existe em mim como sendo parte do outro (WALSH, 2013).

As interpretações feitas das corpovivências das/os articuladoras/es não necessitam estar pautadas na noção moderno-colonial que valida/nega determinados conhecimentos científicos. Os saberes mobilizados pelas/os agentes de nossos estudos trazem implicações para o pluriverso da pesquisa que precisam ser considerados a partir do próprio lugar de quem diz/faz algo. No papel de pesquisador, reconheço esses conhecimentos como atravessamentos necessários que constroem sentidos a respeito do que proponho neste estudo, assim como de mim mesmo.

Como resultado disso, a relação que intento construir entre agentes da pesquisa e pesquisador parte de conversas em que constelações de sentidos (SANTOS, 2007) são consideradas elemento fundamental. Segundo Inês Cornejo e Mario Rufer (2020), a noção de *horizontalidade* tem sido elementar para estudiosas/os que buscam tensionar as relações academicamente assimétricas entre articuladoras/es do estudo e pesquisadora/or. Dessa maneira, a autora e o autor apostam na condição dialógica como possibilidade de tensionar as

desigualdades estabelecidas entre agentes da pesquisa e pesquisadora/or, o que nada tem a ver com uma ideia harmoniosa, transparente e consensual de diálogo, visto que qualquer tipo de interação dialógica é atravessada por disputas, conflitos e dissensos.

Como afirma Sarah Corona Berkin (2020), a produção horizontal de conhecimento não se constitui somente como proposta metodológica da pesquisa. Mais que isso, a horizontalidade busca formas de investigação que intentam “mejorar la convivencia social a partir del diálogo com todos los involucrados en los problemas” (BERKIN, 2020, p. 31). Nessa vereda, promover a horizontalidade neste estudo também se configurou como tentativa de ressignificação da relação entre professora regente, licenciandas/os e pesquisador, uma vez que foi incansável a busca para que todas/os participassem a(gen)tivamente dos processos de construção de sentidos em diversos momentos das aulas e do estudo em si.

Assim, aposto na horizontalidade do processo investigativo como um dos responsáveis pela promoção de encontros entre saberes acadêmicos e não-acadêmicos que podem modificar as relações entre pessoas no interior de suas comunidades (BERKIN, 2020), propiciando transformações em suas próprias corpovivências. Consoante a tal proposta, acredito que *corazonar a academia* também pode contribuir para a reinvenção de epistemologias ocidentais dominantes. Por isso, discuto esse tema com mais profundidade na próxima subseção.

1.2.2 *Corazonar* como sabedoria insurgente

O antropólogo e educador equatoriano Edgar Patricio Guerrero Arias (2010) afirma que a colonialidade da alteridade é responsável pela radical negação de corpos não-hegemônicos, relegando-os a qualquer tipo de humanidade ou dignidade. Segundo o estudioso, a colonialidade fabrica “dicotomías y polaridades que fracturan la alteridad, puesto que todo lo que está fuera del centro hegemónico es su *otro*” (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 88, grifo no original). Assim, todo conhecimento que emana dessas identidades *outras* é percebido como lacuna, como inferior, como ameaça, como inimigo. Nessa lógica, a natureza passa a ser *lo otro* da cultura, a emoção *lo otro* da razão, o feminino *lo otro* do masculino, a alma *lo otro* do corpo e o privado *lo otro* do público (GUERRERO ARIAS, 2010).

O autor aborda uma dimensão da alteridade inspirada na sabedoria *Nahual*, a qual nos ensina que: “yo soy tú; tú eres yo; y juntos somos Dios” (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 88). A alteridade, nessa perspectiva, deixa de ser um mero encontro entre *nós* e *eles* para se tornar um encontro afetivo em que o outro nos habita assim como nós habitamos o outro. Logo, esse pensamento presente na sabedoria *Nahual* solapa a lógica da alteridade ocidental, a qual segue

mantendo a noção de disciplina e continua atuando como instrumento de poder, esvaziada de qualquer tipo de afetividade (GUERRERO ARIAS, 2010).

Inspirado nos saberes do povo Kitu Kara, o termo *corazonar* tem sido recorrente nos textos de Guerrero Arias (2010, 2011, 2012) – e é aqui compreendido como ato de insurgência decolonial. Segundo o antropólogo, *corazonar* implica questionar a lógica fragmentada e racional da ciência ocidental por meio dos nossos afetos e emoções, buscando “reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto en las dimensiones de afectividad como de razón” (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 89). Nesse sentido, não se trata de subverter o coração em detrimento da razão. O exercício de *corazonar* alia esses dois elementos visando descentralizar, tensionar e movimentar o centro hegemônico do pensamento racional ocidental. Por isso, acredito que *corazonar* aparece como uma sabedoria insurgente relevante para o pensamento decolonial.

Por muito tempo, acreditou-se que a razão deveria se sobrepor às emoções de quem as sente, gerando milhares de diferentes epistemicídios (SANTOS, 2007) e lingüicídios (REZENDE, 2017) ao redor do mundo. Diferentes sabedorias dos povos ameríndios foram apagadas no decorrer desse processo em busca de uma suposta racionalidade em que espiritualidade e coração são inimigos da razão. Entretanto, como sugere Guerrero Arias (2011), é tempo de a academia retomar as emoções como uma questão de vida e não somente como um processo relevante de aquisição de novos conteúdos, os quais muitas vezes servem a propósitos coloniais. Assim, *corazonar* “funde os paradigmas do sentir e do pensar, do amor e da razão como forças capacitadoras para entender o mundo e transformá-lo” (MOREIRA JÚNIOR, 2022, p. 62), num movimento potente que vai além do papel das emoções na construção e na perpetuação do conhecimento científico ocidental. Para mim, *corazonar* é insistir no afeto e na presença de corpos, vozes, emoções, sentimentos, sabedorias e espiritualidades que atravessam as nossas corpovivências, as quais a racionalidade científica tanto se esforça para apagar.

Nessa direção, acredito que tenho me engajado no exercício de *corazonar* o trabalho científico trazendo diferentes vozes/corpos/sabedorias dissidentes para a tese, numa perspectiva em que o coração e as emoções não somente ocupam o papel de coadjuvantes nos processos de construção do conhecimento. Mais do que isso, entendo que as *corpovivências* abordadas e coconstruídas neste estudo têm um caráter político insurgente e são potencializadoras de saberes outros, visto que incorporam experiências de pessoas que continuam na luta por sua reexistência, ainda que imersas/os em um mundo de colonialidade. Na sequência, apresento o cenário político-social-cultural-pandêmico em que o estudo foi desenvolvido.

1.3 Cenário do estudo

Este estudo ocorreu durante a maior crise sanitária do século XXI até então – a pandemia da Covid-19. Acredito que situar a pesquisa ou falar de suas/seus articuladoras/es pouco valeria sem antes problematizar o momento que atravessávamos juntas/os. A pandemia escancarou e ainda escancara a urgência por sabedorias outras que valorizam a vida em suas mais impensáveis (para o pensamento ocidental) manifestações. Por outro lado, conforme informações apresentadas no site G1 (2021), o Brasil registrou 3.688 mortes no dia 30/03/2021 por Covid em 24 horas¹⁸ e nenhum pronunciamento foi feito por Jair Bolsonaro, ex-presidente da república, a respeito de quaisquer ações para a desaceleração de contaminações pelo coronavírus naquele momento. Infelizmente, esses dados e atitudes indicam que a política de morte, e não a de vida, foram prioridade para aquele governo. Esses números também revelam outros dados importantes para este estudo – a colonialidade permanece *alive and kicking* na América Latina, especialmente no Brasil.

Em meio a esse cenário de crise, países do Norte Global saíram à frente e iniciaram a vacinação de suas/seus compatriotas na busca por manter viva a população e, obviamente, a lógica do Estado-nação (CASTRO-GÓMEZ, 2005), visto que essas *pátrias* contam, em tese, com governantes preocupadas/os em poupar a vida de suas/seus cidadãos/cidadãos. A meu ver, esse entendimento nada mais é do que outro estratagema colonial para que países considerados desenvolvidos continuem exercendo o seu poderio e elegendo vidas que valem mais do que outras dentro e fora dos seus limites territoriais.

Devido a esse breve contexto de pandemia mencionado acima, não houve toque, nem abraço, nem calor, nem o sabor dos salgadinhos tão comuns nas aulas, porém houve vontade de toque, de abraço, de calor e de sabor em nossas atitudes. Essa doença não tinha o direito de nos tirar aquilo que mais amamos: o contato físico com o outro. Embora algumas/alguns de nós tenhamos perdido familiares¹⁹, amigas/os e pessoas queridas para a Covid-19, o desejo de estarmos próximas/os umas/uns das/os outras/os sempre foi maior e, assim, fomos levadas/os a coconstruir e a compartilhar corpovivências em ambiente virtual. Por isso, como afirmo na introdução da tese, busquei reunir forças com pessoas queridas, como a professora Barbra e a minha orientadora Rosane, para seguir com este estudo.

O fechamento das instituições de ensino básico e superior decretado em março de 2020

¹⁸ G1. Brasil volta a bater pior marca com 3.668 mortes por Covid registradas em 24 horas. *G1 Bem Estar*, São Paulo, 30 mar. 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/BFRWZ>. Acesso em: 30 mar. 2021.

¹⁹ Perdi um tio, Antônio Carlos Almeida, e uma tia, Lindaura Nunes, para a Covid-19 em março de 2021.

no estado de Goiás, a falta de letramento digital das/os professoras/es para ministrarem aulas utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a precariedade da estrutura física sentida, de modo mais intenso, por parte das/os professoras/es e das/os alunas/os brasileiras/os vindas/os de instituições públicas, dentre tantos outros fatores aqui não elencados, escancararam e intensificaram a disparidade educacional em nosso país. Além disso, tal fechamento levou à suspensão das aulas durante todo o primeiro semestre do ano de 2020 na instituição em que o estudo foi realizado, culminando com atrasos no calendário anual. Todas essas ações se refletem no presente estudo, uma vez que, embora as aulas aqui discutidas tenham ocorrido nos meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2020, elas equivalem ao segundo bimestre²⁰ do ano letivo em questão. Desse modo, o cenário pandêmico impossibilitou a ocorrência de aulas presenciais e a Universidade Estadual de Goiás (UEG), assim como outras instituições públicas federais, estaduais e municipais em todo país, precisou adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), tornando nossas aulas possíveis de modo virtual.

As aulas foram idealizadas pela professora da turma, Barbra Sabota, e por mim, Ricardo Almeida, a partir das demandas das/os licenciandas/os e daquilo que considerávamos relevante de ser discutido na perspectiva de educação linguística decolonial que adotamos. Nossos encontros de planejamento ocorriam semanalmente e visavam, sobretudo, compartilhar nossas impressões sobre os eventos ocorridos nas aulas síncronas e planejar a próxima aula. Embora sempre tivéssemos slides e materiais pré-pensados para os encontros, isso não era empecilho para acrescentar, mudar, retirar, ou ainda, não trabalhar o material elaborado por nós. Realizamos, no total, onze encontros de planejamento no decorrer de três meses – agosto, setembro e outubro de 2020.

O material audiovisual trabalhado nas aulas foi produzido por nós – não adotamos nenhum livro didático (LD) – e utilizamos diversas ferramentas e aplicativos para a sua produção, tais como *Padlet*, *Google Classroom*, *Instagram*, *Google Slides*, dentre outros. A leitura de artigos acadêmicos também permeou nossas reflexões em sala. Embora o nosso foco maior tenha sido o compartilhamento de *corpovivências* por meio da problematização dos materiais apresentados, acreditávamos que o conhecimento acadêmico compartilhado nas aulas também era importante, uma vez que não negamos a relevância do saber sistematizado, somente

²⁰ O primeiro bimestre de 2020 também foi caótico para mim como pesquisador e professor. Atuava em uma escola privada na cidade de Goiânia e as aulas na instituição não foram interrompidas. Toda a equipe docente foi mobilizada no decorrer do semestre 2020/1 para planejar atividades, aprender sobre plataformas digitais, postar videoaulas, criar material didático, elaborar avaliações, participar de cursos de formação continuada, dentre tantas outras demandas, que me impossibilitaram acompanhar todas as atividades remotas com as/os licenciandas/os matriculadas/os na disciplina de Inglês V.

o utilizamos de modo contra-hegemônico (ANDREOTTI; AHENAKEW; COOPER, 2011).

As aulas da disciplina de Inglês V ocorriam às terças-feiras, das 8h30 às 10h30. Barbra sempre aguardava a chegada de grande parte das/os licenciandas/os para iniciar a aula. Mesmo que a professora fosse a responsável legal pela turma, ela me fez sentir à vontade para participar ativamente das discussões e realizar intervenções quando necessário. Ademais, fiquei responsável por diversas interlocuções, e Barbra fez questão de solicitar e escutar a minha opinião durante as aulas.

Com relação às/aos licenciandas/os, nossa proposta era a de que elas/es participassem ativamente das discussões, porém o início das aulas nos revelou surpresas. Poucas/os se sentiam à vontade o bastante para compartilhar suas *corpovivências* e para abrir suas câmeras (os/as que tinham essa possibilidade no dispositivo que usavam). Entretanto, é importante citar que elas/es participavam oralmente ou pelo chat quando solicitadas/os. As aulas foram organizadas em dois módulos distintos: *Wellbeing* e *Language*, e a professora da turma propôs algo que superou as expectativas das/os licenciandas/os para a disciplina: o *Learning Lab*.

As atividades do *Learning Lab* ocorriam semanalmente e tinham duração de duas horas. Elas também eram contabilizadas na frequência das/os licenciandas/os, já que o tempo das aulas síncronas havia sido reduzido por nós devido a possíveis problemas de conexão à internet enfrentados pela turma. As ações durante o projeto visavam à agência das/os discentes no seu processo de educação linguística. Dessa maneira, essa proposta de atividade possibilitou às/aos licenciandas/os escolherem diferentes materiais de seus gostos para estudar inglês e, semanalmente, precisavam reportar, por escrito, o que fizeram para manter contato com a língua. Ao término da experiência, elas/es compartilharam entre si uma produção inédita (histórias, análises, *podcasts*, vídeos etc.), a partir daquilo que construíram durante o *Learning Lab*. Tendo feito essas considerações, apresento, adiante, de que maneiras Barbra, o curso de Letras: Português e Inglês da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior (UEG – UnUCSEH) e eu nos relacionamos *academicafetivamente*.

1.3.1 Entrelaçamentos com Barbra e o curso de Letras: Português e Inglês (UEG – UnUCSEH)

Como mencionado em outros momentos, este estudo não começa com a construção do material da tese. As relações com as pessoas que corporificam este trabalho e com a instituição em que ele foi desenvolvido, UEG – UnUCSEH, começaram muito antes de 2020. Essas *corpovivências* têm início, mais precisamente, em 2011, ano em que iniciei o curso de Letras:

Português e Inglês e suas respectivas Literaturas.

Apesar de ter tido um início conturbado no curso, também tive a enorme satisfação de conhecer e de me tornar mais próximo de professoras/es que intentam provocar fissuras nas colonialidades impostas e também produzidas na/pela academia. Uma dessas pessoas é a Profa. Dra. Barbra Sabota, a quem devo grande parte da minha caminhada por essas veredas que visam solapar ideologias racistas, binárias, patriarcais e heteronormativas pervasivas no campo social da educação linguística crítica, que resultaram, por exemplo, na minha dissertação de mestrado (ALMEIDA, 2017). Barbra foi minha professora de estágio de língua inglesa na graduação, orientadora de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e uma grande companheira que aceitou o desafio de embarcarmos nessa jornada juntas em busca de compartilhar e coconstruir *corpovivências decoloniais* nas aulas de língua inglesa ministradas por ela no curso de Letras.

Nesse sentido, acredito que a nossa parceria de anos tenha sido fundamental para o que conseguimos alcançar na disciplina de Inglês V. As leituras de textos acadêmicos e a nossa participação em grupos de estudos²¹ que questionam e propõem modos outros de enxergar a academia e o conhecimento produzido dentro e fora dela também se tornaram indispensáveis para a construção e a implementação daquilo que acreditávamos ser necessário fazer durante um período tão lastimável como o que enfrentávamos – o da pandemia do coronavírus.

Tal cenário trouxe angústias e preocupações jamais imaginadas por nós durante o planejamento e a realização das aulas. Além de imersas em um momento inédito de nossa história, tínhamos que encarar os desafios de uma pesquisa que buscava tensionar o paradigma hegemônico de construção de conhecimentos (SILVESTRE, 2017). O primeiro encontro de planejamento, ocorrido no dia 04/08/2020, foi de muitas incertezas e indecisões, porém repleto de esperança, do verbo esperar (FREIRE, 1992).

Acreditávamos que havia o risco de a nossa interação com as/os licenciandas/os ser prejudicada, o que, de fato, ocorreu em diversos momentos das aulas devido à baixa conectividade, à timidez e, principalmente, à herança colonial ainda presente nas mentes de muitas/os aprendizes de línguas: o fato de não ser nativa/o ou possuir proficiência no idioma. Também tínhamos o receio de propor atividades que envolvessem a visualização de vídeos ou a navegação em outros *websites*, pois não sabíamos se a conexão de internet seria suficiente para a realização dos exercícios propostos. Enfim, pensávamos em cada passo das aulas para

²¹ Refiro-me aos grupos de estudo *INTEGRA*, coordenado pela Profa. Dra. Barbra Sabota, pelo Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, e ao *Transição*, coordenado pela Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa e pela Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre.

que a saúde mental da turma prevalecesse.

Como Barbra afirma em nossa primeira sessão de planejamento (**SP1** – 04 ago. 2020), o momento pandêmico nos impulsionou a repensar e a ressignificar nossas praxiologias, de modo que “a gente teve que se reinventar até mesmo dentro daquilo que a gente já sabia” (Barbra – **SP1** – 04 ago. 2020), ou, como eu acrescento, “até dentro daquilo que a gente achava que sabia” (Ricardo – **SP1** – 04 ago. 2020). Em decorrência disso, reitero que as relações construídas entre mim e as/os articuladoras/es do estudo (professora regente e licenciandas/os) foram indispensáveis para as (cri)ações daquilo que alcançamos juntas/os durante o estudo. Não fosse a relação de respeito e cuidado estabelecida entre nós, talvez o presente trabalho jamais existiria.

Barbra, a meu pensar, também é exemplo de como as colonialidades podem ser enfrentadas *do lado de dentro* (PARDO, 2019). Afinal, apesar de ocupar o cargo de professora universitária, ela faz uso desse espaço criado com propósitos coloniais para provocar fissuras em práticas de educação linguística centralizadoras e hegemônicas, as quais, muitas vezes, não permitem que a/o estudante seja ouvida/o em suas demandas. Ademais, acredito que Barbra é exemplo vivo do exercício de *corazonar* a academia e as suas relações com os corpos que a constituem, haja vista a professora evidenciar constantemente em suas *corpovivências* a importância do afeto, comungando com aquilo que Guerrero Arias (2010, p. 90) pondera: “es necesario y urgente que la academia se acerque a la comprensión de los cosmos de sentido que habitan las emociones, no sólo como una cuestión epistémica, sino, sobre todo, de vida”.

Assim sendo, me sentir afetado pelas *corpovivências* que permeiam esta tese não implica em ser tendencioso ou menos criterioso no desenvolvimento do estudo. Abraço essas diferentes relações de afeto como sendo essenciais para o esforço decolonial que assumo. Ainda que estejamos submersas/os em uma matriz colonial que preza pelo binarismo científico e pelo apagamento das espiritualidades e, especialmente, do afeto entre as pessoas, aposto em encontros que interrogam tais pressupostos e propõem *corpovivenciar* a ciência, a universidade e a pesquisa de outra forma – a partir do contato.

Apesar de já ter escutado algumas vezes que a tese deve ser encarada somente como mais um trabalho acadêmico, eu a entendo como um esforço capaz de situar e de transformar as minhas *corpovivências* e as *corpovivências* de outras pessoas. Portanto, não me eximo de demonstrar o quão tocado eu me sinto pelas histórias que tornaram este trabalho possível, em prol de uma noção de pesquisa que nega ou suprime a relevância do afeto e da alteridade na elaboração do conhecimento e dos modos como nos relacionamos com ele. Dito isso, apresento, na sequência, as/os articuladoras/es do estudo.

1.3.2 As/Os articuladoras/es do estudo

Para tornar possível a escrita desta tese, o entendimento acerca do papel das/os articuladoras/es do estudo precisou ser ressignificado por mim. Digo isso por acreditar que a professora regente da disciplina de inglês V, Profa. Dra. Barbra Sabota, e as/os nove licenciandas/os que aceitaram fazer parte da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ([Apêndice C](#)) se constituem como articuladoras/es imprescindíveis para a problematização dos saberes e vivências compartilhados na tese, mas não únicas/os.

As corpovivências que trago no decorrer da tese também partem de espaços outros e de articuladoras/es outras/os que contribuíram equitativamente para o estudo. Nesse sentido, reconheço as interlocuções realizadas com cada uma das pessoas citadas neste trabalho (familiares, professoras/es e amigas/os) como sendo tão importantes quanto aquelas ocorridas com as/os nove licenciandas/os e a professora da turma, que aceitaram formalmente fazer parte deste esforço decolonial. Sem os saberes, ensinamentos e memórias que trago e problematizo com elas/es, eu não poderia lutar por justiça social e justiça cognitiva (SANTOS, 2007) dentro e fora da universidade. A elas/es, o meu reconhecimento que se nega a aparecer em nota de rodapé ou somente nos agradecimentos do trabalho. Dessa maneira, endosso que as vozes das/os agentes do estudo não são mobilizadas somente para contestar ou reforçar os conhecimentos já elaborados por outras/os pesquisadoras/es ou por mim. Elas/es são acionadas/os para contribuir efetivamente com a discussão e, em diversos momentos, elas/es próprias/os abordam os problemas e possíveis soluções para o cerne do debate.

As/Os dez articuladoras/es do estudo (professora regente e licenciandas/os da disciplina de Inglês V) são identificadas/os, entre parênteses, por nomes/codínomes escolhidos por elas/es, a fonte de pesquisa e a data, como se pode observar no exemplo: (Jeni – **CI** – 22 out. 2020). Para melhor contextualizar as/os agentes do estudo, ainda que de modo incompleto, optei pela criação de um primeiro quadro com os seguintes elementos: atribuição da/o articulador/a na pesquisa, nome/codínome, idade, cor/raça, sexo e identidade de classe. Essas particularidades aparecem tanto no questionário de identificação da pesquisa como em algumas das narrativas pessoais escritas por elas/es. Observemos o quadro com as informações previamente mencionadas:

Quadro 1: Perfil identitário parcial das/os articuladoras/es do estudo em 2020/2021

Atribuição na pesquisa	Nome/Codinome	Idade	Cor/Raça	Sexo	Identidade de classe
Professora da turma	Barbra	46	Branca	F	Classe média
Licencianda	Anny	22	Branca	F	Pobre
Licencianda	Cristina	23	Branca	F	Classe média
Licencianda	Helena	42	Parda	F	-
Licencianda	Jeni	25	Branca	F	Classe média
Licencianda	Meteora	31	Parda/Negra	F	Classe média
Licencianda	Nami	21	Parda	F	Classe média baixa
Licencianda	S.J.	22	Afrodescendente	F	Classe média baixa
Licencianda	Tae	21	Parda	F	Classe baixa
Licenciando	Vittor	23	-	M	-
Pesquisador-doutorando	Ricardo	26	Branco	M	Classe média

Fonte: Material da tese

Além das informações acima, trago excertos das narrativas pessoais²² de cada uma/um dessas/es articuladoras/es e do pesquisador-doutorando para melhor situar nossas corpovivências com relação ao inglês, ao curso de Letras e a tantos outros aspectos pessoais e profissionais que foram decisivos na hora de optarmos, ou (ainda) não, pela profissão docente. Mobilizo esses trechos das narrativas²³ por acreditar que essas produções possibilitam mapear corpovivências outras relevantes para o que proponho na tese.

Aciono as narrativas das/os articuladoras/es supracitadas/os, ainda, na intenção de *corazonar* o modo como as/os agentes de nossas pesquisas são apresentadas/os e descritas/os em nossos textos. Para além das informações pessoais básicas como pseudônimo, idade, sexo etc., essas pessoas trazem consigo corpovivências acadêmicas e não-acadêmicas, compartilhadas ao longo de nossas pesquisas, possibilitando uma melhor compreensão de suas histórias, mas que, em muitos casos, são utilizadas somente para serem destrinchadas e analisadas por nós pesquisadoras/es. Diante disso, o material da tese gerado e concedido a mim pelas/os agentes deste estudo não servirá somente para a análise de pontos de convergência/divergência com teorias X ou Y. Pelo contrário, esse material é responsável pela continuidade da ciência que acredito e exerço, por isso, em alguns casos, ele *falará por si só*.

Em síntese, apesar das similaridades presentes em nossas narrativas com relação aos

²² As narrativas pessoais das/os licenciandas/os foram solicitadas pela professora Barbra no início da disciplina de Inglês V. As narrativas da professora da turma e a minha foram redigidas posteriormente. Para mais detalhes sobre as instruções dadas para a produção desses textos, ler a subseção 1.4.2.

problemas e às potencialidades encontradas no curso de Letras: Português e Inglês e na profissão docente de modo geral, penso que o olhar de cada uma/um de nós possibilita uma melhor compreensão de como a colonialidade do poder, do ser, do saber e da linguagem nos afeta, ao mesmo tempo em que produz diferentes resistências/reexistências a partir das nossas contingências. Início, então, com a narrativa da professora da turma, dou sequência com as narrativas das/os nove licenciandas/os da disciplina de Inglês V e finalizo com a minha.

Barbra

I am an English teacher who is a mother and who supervises students' while they write their thesis and final papers. I am an only child and have several childhood friends. I try to be loyal and faithful to those who make me feel good. I have always been restless, curious, attentive... I value freedom, joy, love... Who doesn't, right?!

My work does not define me, but my profession does... I try to exercise my profession with a similar dedication with which I exercise my motherhood. I have for my daughter and my son the affection, the respect and the dedication that I have for my students. I care in the same way for these people... because I know that everyone has dreams, aspirations, ideas and wants to learn something. So, as a mother and a teacher, I go out of my way to help them in this process with respect and patience, guiding them towards agency and self-fulfillment.

In this sense I can say I love what I do and who I do it for. I spare no efforts to provide whatever seems to be necessary for my kids and my students to be upright, ethical and to grow strong, free and responsible for themselves, for others and for the world around them. I work on this love on a regular basis so I can respect them for who they are and dream to be... maybe that's why I love being an English teacher and being a mother... I feel that what I'm doing makes a difference in people's lives, then it affects me and I love being affected!

A white body that speaks English sometimes attacks without pronouncing itself, its presence silences other bodies and existences. This bothers me and makes me think that this is yet another great injustice in the modern-colonial project going on and it is up to us to participate in the construction of other possibilities of being in the world. For this reason, I constantly seek to reframe paths and re-construct meanings on how we participate in linguistic education, especially of language teachers. I have sought to understand my role in building an anti-racist society. I don't dream big, but I know that education can change a lot and help curb injustices, strengthen identities...

My locus of enunciation is established based on my practices and subjectivities, through the things I like to think and feel. That is why I always present myself with this identity as an

English teacher permeated by these other parts that I build in the exercise of being and becoming ME, the Barbra in constant becoming!

Anny

Many people (mainly my friends) call me 'Anny', which is a nickname that sounds good to me and I like it because I was never a big fan of my name, 'cause I don't think my name suits me very much. I am twenty-two years old and I live in Anápolis, in a neighborhood called 'Boa Vista'. I live with my father, my mother and my little brother, who is 4 years old. I have an older sister, who is already married and has a seven-month-old daughter. My family is very large and we are always together, making lunch at my grandmother's house or celebrating someone's birthday.

My contact with English throughout my life has always been more autonomous, watching movies, series and listening to music. I took English classes until the end of basic education and until then it was my favorite school subject. I loved my English teachers, but in terms of content and didactics of classes, I always thought things were missing and I was able to confirm this now that I am taking classes at the university and I am having incredible English teachers, with much more engaging and rich classes.

Cristina

I have a little brother. My parents are still married and we all live together in the same house. We have two dogs, one is big and one is small. We love animals and we always take care of them. My day comes down to getting up early to study, then, getting ready to go to work. When I get home at night, I see a movie or watch series. By watching movies and series I can practice my English and this is very important. Studying English is important because it is one of the most widely spoken languages in the world. To teach English, you need several different techniques because each person learns in a different way.

Helena

I am divorced and I have a beautiful son. I like English and I understand the need of it for our teaching training. I come from a school that 'taught in automatic'. I thought it was very difficult to memorize books and repetitions. I find it very difficult to memorize and understand the English pronunciation. I really want to improve my English. I have always loved Literature and I also fell in love with the possibility of working with Libras.

Jeni

I am from São Paulo but I have been living here (in Anápolis) for almost 10 years. Studying Letras is very good. I want so much to be a nice teacher! Since I was a kid, I wanted to be a teacher. After years, I chose to be a journalist, but because of some complications I didn't follow that idea. When I was almost giving up on going to college, I decided to take the entrance exam for Letras and rediscovered that it would be possible to go to college.

Something interesting about me is the fact that I have a daughter! She is 8 years old and she is the most beautiful human in the world (hahaha I'm a proud mom!). I live with my partner, our daughter and our dog. We have a simple and funny life, with a lot of bills to pay and great moments together. We like to cook every day. Our favorite dishes are pastas, risottos, pizzas... Of course that these moments are more common on the weekend.

About my major, *Letras*, I have a love-hate relationship. Love because I really love studying Literature and English (although I don't think I'm good at it). Hate because of grammar, this is something that I think is difficult. But I really like to teach (I was a participant in Pibid last year and this was an amazing experience!).

I've always been curious about English. When I was a child, I liked to listen to a lot of music in English. At school, I really loved to study that language. Now, I understand English as a tool to increase my working opportunities and something that will help me to communicate with the world.

Meteora

I was born and raised in Anápolis and I live with my mom and my brother. I like to learn languages, listen to music, watch series and movies. As a shy person, I don't speak much and I'm kind of a self-involved person. I like to go to the movies and concerts. My neighborhood is quiet and calm. There aren't many young people around here. My family is very important to me although I live only with my mom and my brother.

Nami

I hate a lot of things and I don't particularly like anything. What I have is not a dream because I'll make it reality. I really don't like a lot of things. I like cats, dogs, All Star (the shoes), books, music, ice cream, The Sims, Akatsuki and, of course, Naruto. Oh, and my family, too. The English language is also something that I like. Talking like that seems that I like a lot of things. I liked English and I had more contact with it in 2009, yeah, Lady Gaga was my first influencer. I had to read the translations to understand something and I learned random words.

Having finished my studies at school, I had a good grade at ENEM and I was able to choose what to study. I chose Letras and I was very judged for this choice (I still am), everyone told me to follow another way, something better and to take advantage of my good grade. They called me stupid for refusing the scholarships that I got, and I don't know why I chose Letras, I really don't know what I'll do in my future, but I like Letras. I know I'm very shy and I have difficulties to socialize so, maybe, this is not the path for me. My favorite childhood game was 'Escolinha'. I know that the real life is totally different and harder, but I've been in the classroom as a teacher and I made it. I thought I would be dead, but I made it! Now, it's what I want.

S.J.

My first contact with the English language came through music, with my dad, when I was a kid with sleeping problems. We usually stayed in the living room listening to the radio until I slept. His favorite station played English romantic songs with simultaneous translation. I think it is thanks to this that I grew up curious about this language and loving music (especially Taylor Swift). Before I went to a private school to learn English at 15, I just studied the basic stuff at school. After that, I have kept myself in contact with English through series, movies, cartoons, books, HQs and music.

I chose my major based on things I like so much and with which I have affective memories. Literature because my mom used to read a lot for me when I was a kid. English because of the moments with my dad that made me want to learn about that 'strange' language. And Portuguese because I had the best teacher ever (Madelon) in elementary school who made me like this subject. I started my graduation at the age of 19 and until now I have not found reasons to think I made the wrong choice. Sometimes it is hard, but I really like the subjects we have.

Tae

Something important about me is my irony. It's my only defense against everything that is bad in this world. I am very quiet, so there is not much to tell, because, to be honest, I don't even remember much. I didn't have contact with English in my childhood, it was a non-existent contact because the focus of my childhood was playing in the streets with my friends.

My first contact with English was in the 6th grade of basic education and I don't remember anything at all. When I was in the 9th grade, I already had more contact with English through songs and series that I watched and because of that my grandmother decided that I

needed to take an English course, but I just went the first day and never again. I was too shy.

When I entered high school, I became more interested in English and started to research the lyrics of the songs that I listened and saw the translations and started to watch subtitled series. And that was all the contact that I had with English during the high school. I never thought about trying to take English classes because I was terrified of starting something new, it scared me and it still does.

I took the entrance exam for the first time and I chose Cinema e Audiovisual at UEG, in Goiania, and I didn't know what I was going to do next. After having dropped out of the course, I spent a year doing absolutely nothing and almost went crazy. I took another entrance exam for Letras, aiming more at that part of English that the course presented, so English had a good influence on my choice. That's it.

Vittor

I was born in Anápolis. I live with my mom, my stepdad and my two sisters. My experience with English started since I was a kid because I have always liked to listen to American music. I used to search for the lyrics of the songs that I liked and try to sing along.

In 2013, I finished my high school and started working at a restaurant, where I worked for 4 years. During this time, I continued enjoying American music and movies, but to understand them I needed subtitles in Portuguese. I have always wanted to study Letras, but every time I said that, people criticized me saying it was not worth it because teachers are not valued in Brazil. I knew I was not happy with my job, but it was hard to quit because I needed to help my family to pay our bills.

On December 15, 2015, I had an accident at work and I burnt 40 percent of my body. This was the hardest thing that ever happened to me and, after that, I decided to change my life. After I got better from the accident, I started to study because I wanted to go to college. At the beginning of 2018, I started college at UEG and started improving my English. After 6 months, I started working at a Canadian school. There, I could speak, listen to and talk with some native speakers. At the end of the year, my English improved a lot and I already could watch some movies in English without subtitles.

In 2019, I continued working and studying. There is not much to say about my story with the English language after that. I have been trying to improve day after day and trying to connect with the native speaker's traditions and culture. I believe that language is part of the person's identity. Language holds the history of the nations and it is what makes each people different from another.

Ricardo

Letras was not a mistake or an accident in my life. It was a moment of self-discovery, a lifetime change, a wake-up call. I chose this course especially because of a teacher I had at a language school. Her name is Mariana Mattos. I mentioned her in my Master thesis and I'm doing it again here. She is the daughter of one of my former professors at UEG, Shirley Mattos, and she found something in me I had never been aware of.

As mentioned elsewhere, my first year at UEG was not easy at all. Besides all the radical changes in my standpoints regarding science (from a colonial perspective), I was told by my parents I urgently needed to get a job. I was 17 at that time and, according to them, I needed to start handling my finances. That's the reason why I tried to get a job at a fast-food kiosk (Bob's Burgers), at a mall, in my city. I had an interview with the manager and she asked me if I could start working at 10 a.m., which was impossible for me, due to the fact I had classes at that time. However, I replied to her that I could start at 11:30 (my classes would finish at 11:00 and I would have 30 minutes to walk to the mall) if she wanted.

Fortunately, she did not call me back, so I did not get that job. I deeply believe that that "no" was a turning point in my life and teaching career. Months later I got a job as an intern at a language school in Goiânia, and different job opportunities started popping up. I have always been a workaholic and passionate about what I do. I love my job and it is crystal clear for those who work/study with me. I love reading poetry and having students read it for me and for the whole class. I feel complete when they are actively participating in the classes.

English appeared in a very strange way in my life. When I was a kid (at the age of eight or even younger), my cousins had English classes and they would say some words in that weird language when we gathered together at my paternal grandma's house. One day, my aunt saw my excitement in listening to my two cousins speak those words and promised to pay me a course when I became older, but she didn't mention when...

At the age of 14, I decided, motivated by my parents, it was time to start pursuing my dreams and a profession. I went alone to different English language schools in my city asking for budgets. Most of the secretaries who worked in these places treated me like a lunatic given that I had nobody with me and I was not dressed as someone who would have enough money to afford an English course. That did not bother me at all though. One day a school secretary in particular treated me with respect and listened carefully to my requests. Coincidentally, that school had the cheapest tuition amongst all the others I had visited before. After having everything I needed (a lot of guts and an affordable budget), I knocked on my aunt's door and

told her it was time to start taking those English classes. She said yes, and that's when I met the aforementioned English teacher who had a great influence on my Letras course choice, Mariana Mattos.

1.4 Construção e organização do material da tese

Com vistas a iniciar o desenvolvimento desta pesquisa, submeti o projeto de doutorado à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG). Após avaliação, o projeto foi aprovado pelo Comitê, conforme parecer de nº 3.928.818, divulgado em 23 de março de 2020 ([Anexo A](#)). Como parte da documentação apresentada ao CEP, trago o Termo de Compromisso assinado pela minha orientadora e por mim ([Apêndice A](#)), o Termo de Anuência assinado pelo coordenador do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás ([Apêndice B](#)) à época e o TCLE ([Apêndice C](#)), que foi assinado pela professora da turma e pelas/os nove licenciandas/os. Após aprovação pelo comitê e o consentimento das/os dez agentes da pesquisa, dei início ao período formal de construção do material que compõe a tese.

Inspirado na tese de doutorado de Silvestre (2017), o material da tese foi construído a partir de fontes diversas, as quais não tinham somente propósitos metodológicos, como também educativos. Por se tratar de uma pesquisa realizada com (futuras/os) professoras/es de língua portuguesa e de língua inglesa, corroboro a afirmação da autora de que as fontes nesse tipo de investigação não devem se limitar aos interesses da pesquisa e da/o pesquisador/a, mas também prezar por fontes que contribuam para a formação docente. Dito isso, apresento as fontes utilizadas na geração do material da tese. Foram elas: *formulário de identificação pessoal* (FI), *narrativas pessoais* (NP), *sessões de planejamento das aulas gravadas em áudio e vídeo* (SP), *interações nas aulas gravadas em áudio e vídeo* (IA), *material audiovisual produzido e utilizado nas aulas* (MA) e *conversa individual com as/os licenciandas/os* (CI). Na sequência, apresento cada uma dessas fontes detalhadamente.

1.4.1 Formulário de identificação pessoal (FI)

O primeiro formulário de identificação pessoal foi elaborado antes do início das aulas, ainda em fevereiro de 2020. Esse documento foi entregue às/aos licenciandas/os juntamente com o TCLE na aula presencial do dia 11 de março de 2020. Após a leitura do termo e o esclarecimento das dúvidas que surgiram com relação a alguns itens do formulário, as/os

interessadas/os em participar do estudo o assinaram ainda naquela circunstância, enquanto o formulário, por demandar mais tempo e reflexão para o seu preenchimento, pôde ser entregue na aula seguinte.

Entretanto, com o início da pandemia e o fechamento da UEG em 17 de março de 2020, pela portaria nº 563/2020²⁴, não foi possível receber todos os formulários devidamente preenchidos, sendo necessária a elaboração de um novo formulário²⁵ com as mesmas perguntas por meio da ferramenta digital *Google Forms*. O objetivo dessa fonte foi obter informações pessoais, profissionais e acadêmicas das/os articuladoras/es do estudo relevantes para a tese. O material gerado a partir deste item, aplicado pela segunda vez em abril de 2021, foi preenchido pelas/os licenciandas/os e auxiliou na produção do Quadro 1, o qual ilustra alguns traços do perfil identitário das articuladoras/es do estudo. Segue um quadro com as informações requeridas no formulário de identificação pessoal:

Quadro 2: Informações requeridas no formulário

Formulário de identificação
1. Nome:
2. Pseudônimo:
3. Idade:
4. Raça/Etnia:
5. Sexo/Identidade de gênero:
6. Setor em que você mora (Você se identifica com o local em que mora atualmente? Justifique):
7. Identidade de classe (Posição social):
8. Visão profissional (De que maneiras você enxerga a profissão docente?):
9. Visão linguística (De que maneiras você compreende língua[gem]?):
10. Atuação profissional (caso exista):
11. Relação com o curso de Letras (De que maneiras você compreende a Licenciatura em Letras: Português e Inglês na UEG?):
12. Relação com o inglês (De que maneiras essa língua te afeta nos campos pessoal e profissional?):
13. Relação com as aulas de inglês na universidade atualmente:

Fonte: Material da tese

²⁴ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Portaria nº 560, de 18 de março de 2020*. Estabelece medidas internas a fim de prevenir a contaminação pelo novo coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://encurtador.com.br/KNR07>. Acesso em: 20 fev. 2022.

²⁵ A criação desse segundo formulário se deu por eu perceber que algumas informações importantes para o estudo, tais como a raça, a classe social e a idade de algumas/alguns articuladoras/es do estudo, não tinham sido contempladas em outras fontes.

1.4.2 Narrativas pessoais (NP)

As narrativas pessoais foram solicitadas pela professora da turma no início da disciplina de Inglês V, em março de 2020, e tinham como objetivo principal mapear o histórico das/os licenciandas/os com relação à língua inglesa, ao curso de Letras e à profissão docente. Ademais, esse foi o primeiro texto escrito pela turma nessa língua, o que nos permitiu – a Barbra e a mim – identificar traços da escrita das/os licenciandas/os. Por se tratar de uma produção de caráter mais pessoal, outras *corpovivências* acabaram emergindo e enriquecendo a proposta inicial. Ao realizar a leitura dessas narrativas, considerei interessante que Barbra e eu também registrássemos as nossas, focalizando os mesmos temas solicitados às/aos licenciandas/os. Assim, o material gerado a partir das narrativas pessoais foi utilizado no mapeamento de corpovivências outras que auxiliaram no perfilamento de cada uma/um das/os articuladoras/es do estudo.

1.4.3 Sessões de planejamento das aulas (SP)

Todas as sessões de planejamento das aulas ocorreram virtualmente através da plataforma *Google Meet*²⁶ e foram registradas em áudio e vídeo, com vistas a recuperar interações entre Barbra e mim relevantes para a tese. Esses momentos de planejamento aconteciam logo após as aulas e duravam, em média, uma hora e trinta minutos. Nessas ocasiões, refletíamos criticamente sobre as aulas síncronas (conectividade, interação da turma, língua inglesa nas aulas, o significado do silêncio em diferentes momentos da aula etc.), problematizávamos algumas falas das/os licenciandas/os e planejávamos a aula subsequente. O caráter autorreflexivo dessas reuniões também nos permitiu visitar e transformar muitos dos caminhos enveredados por nós nas aulas. Segue um quadro com a data, a duração e os principais assuntos discutidos em cada uma das sessões de planejamento:

Quadro 3: Sessões de planejamento das aulas

Data	Duração	Aspectos relevantes discutidos na sessão
SP1 04/08/2020	1h21	Contextualização das ações realizadas pela professora da turma durante o primeiro bimestre (início da pandemia do coronavírus) na disciplina de Inglês V e reflexão sobre dois possíveis desafios nas aulas síncronas: interação entre as/os licenciandas/os e autonomia para a realização de atividades utilizando diferentes plataformas

²⁶ Desenvolvido pelo *Google*, trata-se de um aplicativo utilizado para a realização de videoconferências. Bastante útil durante a pandemia do coronavírus, essa ferramenta permitiu que reuniões a distância fossem realizadas a qualquer hora do dia ou da noite, contanto que as pessoas tivessem boa conexão.

		digitais.
SP2 18/08/2020	1h33	Reflexão sobre a participação de algumas/alguns licenciandas/os registradas somente no <i>chat box</i> , tamanho da fonte utilizada nos slides, conexão à internet e interação na aula. Discussão sobre o meu papel como pesquisador na turma. Planejamento da aula subsequente com base na biografia e na obra de Ugur Gallenkus (pesquisa a ser realizada pelas/os licenciandas/os) e nas dimensões de <i>Wellbeing</i> trabalhadas com a turma.
SP3 25/08/2020	1h16	Reflexão sobre a colaboração entre as/os licenciandas/os/as durante as apresentações ocorridas na aula síncrona e discussão sobre como outras dimensões de <i>Wellbeing</i> não abordadas por nós também fizeram parte do encontro. Planejamento da aula subsequente, com base em algumas das colagens digitais de Ugur Gallenkus e na atividade avaliativa do módulo <i>Wellbeing</i> , que consistiu na criação de uma colagem digital acompanhada de uma legenda em inglês.
SP4 01/09/2020	1h29	Reflexão sobre o silêncio virtual e os seus significados nas aulas, principalmente naquelas em que abordamos a vida e a obra de Ugur Gallenkus. Planejamento e escolha de textos multissemióticos para compor as aulas do módulo 2 (<i>Language</i>).
SP5 08/09/2020	1h33	Reflexão sobre o lugar do ensino de gramática nas aulas de língua inglesa no curso de Letras: Português e Inglês. Remanejamento do uso e discussão dos materiais multissemióticos sobre <i>Language</i> para a próxima aula. Planejamento do fechamento do módulo 1 (<i>Wellbeing</i>) e do início do módulo 2 (<i>Language</i>).
SP6 15/09/2020	35min	Reflexão sobre o aumento de momentos de interação em inglês nas aulas. Discussão sobre as apresentações das colagens e legendas criadas pelas/os licenciandas/os. Planejamento e seleção de excertos do capítulo 11 do livro “Teaching to transgress”, de bell hooks, para serem discutidos na aula seguinte.
SP7 22/09/2020	1h31	Participação da linguista aplicada Fernanda Ferreira na sessão de planejamento e reflexão sobre o papel do teste de proficiência em língua inglesa na licenciatura dupla em Letras: Português e Inglês. Contextualização do trabalho realizado na disciplina de Inglês V e apresentação dos textos e autoras/es que têm feito parte das nossas discussões sobre língua[gem]. Discussão e montagem do <i>Escape room</i> e do <i>Kahoot</i> sobre Paulo Freire. Decisão pela escrita de um <i>essay</i> sobre perspectivas críticas de língua[gem] como parte da avaliação formal escrita da turma.
SP8 29/09/2020	49min	Seleção de extratos de livros didáticos de língua inglesa para problematizações sobre representações de raça, de gênero, de classe, de sexualidade etc. presentes nesses materiais. Organização e montagem da atividade em que as/os licenciandas/os também investigam e tecem problematizações sobre diferentes livros didáticos de língua inglesa. Retomada dos itens para a avaliação formal escrita e oral da turma.
SP9 06/10/2020	1h28	Reflexão sobre as diferentes representações/manifestações do silêncio nas aulas. Conversa sobre de que maneiras as discussões do módulo <i>Language</i> podem contribuir para o estágio de língua inglesa das/os licenciandas/os. Planejamento da aula subsequente: apresentação dos excertos dos livros didáticos, <i>brainstorming</i> sobre possíveis assuntos para serem trabalhados no Inglês VI e retomada da estrutura do <i>essay</i> – atividade avaliativa formal escrita da turma.
SP10 13/10/2020	1h38	Reestruturação da avaliação formal oral a partir do compartilhamento de angústias sobre a (não) mobilização de

		repertórios em língua inglesa nas apresentações dos excertos de livros didáticos.
SP11 20/10/2020	57min	Autorreflexão da professora Barbra com relação ao processo de aprendizagem das/os licenciandas/os. Reflexão sobre as ações pedagógicas implementadas durante o bimestre, em especial, no que tange ao modo como vivenciamos a avaliação, e discussão sobre o que mudar/ressignificar em experiências futuras.

Fonte: Material da tese

1.4.4 Interações nas aulas (IA)

Todas as aulas síncronas da disciplina de Inglês V também ocorreram através da plataforma *Google Meet* e foram registradas em áudio e vídeo, com vistas a recuperar interações entre licenciandas/os, professora da turma e pesquisador relevantes para a tese. As aulas aconteceram nos meses de agosto a outubro, às terças-feiras, e duravam cerca de duas horas, das 8h30 às 10h30. O uso de repertórios em língua inglesa não foi adotado como compulsório por nós durante as aulas, visto que a nossa intenção era de que a vontade de se expressar na língua não partisse de uma imposição, mas sim de uma necessidade ou desejo de mobilização desses repertórios nas aulas. Portanto, há diversos momentos na transcrição do material da tese em que *práticas translíngues* (CANAGARAJAH, 2013) e de *translinguajamento* (GARCÍA; WEI, 2014) ocorrem e não há esforço de minha parte em mantê-las dentro dos limites do ideal monolíngue (MEGALE, 2012). Feitas essas ponderações, apresento um quadro com as datas das aulas, o objetivo de cada módulo e as principais atividades realizadas:

Quadro 4: Síntese das aulas e das atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas na disciplina de Inglês V

Módulo	Data	Objetivo(s) das aulas	Principais atividades síncronas e assíncronas
	IA1 18/08/2020	1) Discutir a ementa da disciplina, a avaliação e o funcionamento do Learning Lab. 2) Problematizar diferentes dimensões de <i>Wellbeing</i> .	Atividade síncrona: Leitura do texto <i>How to improve your psychological well-being?</i> e realização de um <i>KWL chart</i> sobre o assunto. Atividade assíncrona: Abordagem de outras dimensões de <i>Wellbeing</i> com base nas nossas realidades durante a pandemia.
<i>Wellbeing</i>	IA2 25/08/2020	1) Compreender outras dimensões de <i>Wellbeing</i> a partir das percepções das/os licenciandas/os.	Atividade síncrona: Apresentação e discussão de outras dimensões de <i>Wellbeing</i> a partir do olhar das/os licenciandas/os. Atividade assíncrona: Pesquisa sobre a biografia e a obra de Ugur Gallenkus.

Wellbeing	IA3 01/09/2020	1) Apresentar a biografia e discutir diferentes trabalhos do artista turco Ugur Gallenkus.	Atividade síncrona: Apresentação da biografia de Ugur Gallenkus e problematização de diferentes colagens digitais do artista. Atividade assíncrona: Produção de uma colagem digital contrastando duas realidades e planejamento das atividades do <i>Learning Lab</i> .
	IA4 08/09/2020	1) Apresentar as colagens digitais realizadas pelas/os licenciandas/os. 2) Discutir técnicas de escrita de uma <i>caption</i> (legenda).	Atividade síncrona: Leitura de dicas postadas no <i>WikiHow</i> sobre como escrever boas legendas no fotojornalismo. Atividade assíncrona: Produção de uma <i>caption</i> (legenda) para a colagem realizada. Leitura e problematização do texto <i>Afraid of speaking English</i> . Escrita de narrativa de aprendizagem para o <i>Learning Lab</i> .
Wellbeing/ Language	IA5 15/09/2020	1) Na primeira parte da aula, encerrar a discussão sobre o módulo <i>Wellbeing</i> , lembrando as dicas sobre como produzir uma legenda eficaz em inglês. 2) Na segunda parte da aula, iniciar o módulo <i>Language</i> com a leitura do poema " <i>Language</i> " e problematizar diferentes questões relacionadas à língua[gem] a partir de diferentes memes.	Atividade síncrona: Retomada do material (slides) sobre a produção de legendas em inglês e problematização de questões relacionadas à língua[gem] com base no poema lido no início da aula e em diferentes memes. Atividade assíncrona: Realização da leitura do capítulo 11 do livro <i>Teaching to transgress</i> , de bell hooks, visionamento do vídeo: <i>Language – Native Americans – one word – cut</i> e seleção de 8 excertos para apresentação na próxima aula.
	IA6 22/09/2020	1) Apresentar e discutir o capítulo de livro e o vídeo passados como atividades assíncronas na aula anterior. 2) Elencar diferentes eixos sobre questões de língua[gem] abordados pela turma.	Atividade síncrona: Apresentação dos excertos escolhidos pelas/os licenciandas/os. Atividade assíncrona: Exibição do vídeo <i>Paulo Freire – an incredible conversation</i> e realização de atividades sobre como tolerância, poder e norma padrão são entendidas pelo educador brasileiro.
Language	IA7 29/09/2020	1) Discutir o conteúdo abordado no vídeo <i>Paulo Freire – an incredible conversation</i> e realizar dois jogos com a turma: um <i>Kahoot</i> e um <i>Escape Room</i> , ambos sobre Paulo Freire.	Atividade síncrona: Discussão sobre tolerância, poder, norma padrão, falante nativo etc., com base no vídeo <i>Paulo Freire – an incredible conversation</i> e nos jogos elaborados por Barbra e por mim. Atividade assíncrona: Escrita de um <i>essay</i> (primeira versão) relacionando as discussões sobre língua[gem] com o processo de

			aprendizagem de língua inglesa, a carreira docente e o significado de tolerância, resistência, poder e ensino crítico para nós, professoras/es goianas/os.
<i>Language</i>	IA8 06/10/2020	1) Retomar ações avaliativas do fim do bimestre. 2) Refletir, em pares, sobre questões de língua[gem] elaboradas por Barbra e, em seguida, compartilhar com o grupo. 3) Discutir de que maneiras questões de língua[gem] são abordadas em diferentes materiais didáticos voltados para a educação linguística em língua inglesa.	Atividade síncrona: Compartilhamento de leituras sobre questões de língua[gem], poder, acesso, norma-padrão, falante nativo etc., e problematização de dois extratos de livros didáticos de língua inglesa. Atividade assíncrona: Escolha e análise de excertos de livros didáticos de língua inglesa com base nas aulas sobre língua[gem]. Escrita da segunda versão do <i>essay</i> , após sugestões feitas por Barbra e por mim.
	IA9 13/10/2020	1) Apresentar e discutir os diferentes conteúdos/tópicos presentes em livros didáticos de língua inglesa com base nas problematizações sobre língua[gem].	Atividade síncrona: Discussão de excertos de livros didáticos de língua inglesa escolhidos pelas/os licenciandas/os.
	IA10 20/10/2020	1) Conversar com as/os licenciandas/os sobre a apresentação de extratos de livros didáticos de língua inglesa ocorrida na aula anterior.	Atividade síncrona: Conversa com as/os licenciandas/os sobre o processo de pesquisa, seleção e construção do material analisado e apresentado para a turma na aula anterior e entrega da última versão do <i>essay</i> passado no dia 29/09/2020. Atividade assíncrona: Exibição e problematização do vídeo <i>The danger of a single story</i> , de Chimamanda Ngozi Adichie.
<i>Learning Lab</i>	IA11 27/10/2020	1) Discutir o vídeo <i>The danger of a single story</i> . 1) Apresentar os projetos desenvolvidos pelas/os licenciandas/os para o <i>Learning Lab</i> .	Atividade síncrona: Discussão do vídeo <i>The danger of a single story</i> e apresentação das diferentes iniciativas e projetos realizados pelas/os licenciandas/os para maior contato com a língua inglesa (resultados do <i>Learning Lab</i>).

Fonte: Material da tese

1.4.5 Material audiovisual produzido para as aulas (MA)

O material audiovisual produzido por Barbra e por mim também faz parte do material da tese. Ademais, seleciono e problematizo alguns dos materiais didáticos produzidos pelas/os licenciandas/os para as aulas. Abordar essas produções, neste escrito, tem como objetivo

principal apresentar de que formas a elaboração de materiais didáticos também se configura como possibilidade real para a insurgência de episódios decoloniais nas aulas de línguas.

1.4.6 Conversa individual com as/os licenciandas/os (CI)

As conversas ocorreram virtualmente após o término da disciplina de Inglês V, mais especificamente nos dias 22 e 23 de outubro de 2020, também através da plataforma *Google Meet*. Esses momentos tinham por objetivo discutir de que maneiras as leituras e problematizações ocorridas nas aulas afetaram cada uma/um das/os licenciandas/os e constituíram sentidos para elas/es. As conversas ocorreram de forma aberta, porém escrevi um roteiro no intuito de rememorar alguns aspectos/questionamentos que acreditava ser importante para a discussão. Chamado por mim de *Starting the conversation*, o roteiro ([Apêndice D](#)) foi organizado em três momentos: iniciamos a conversa falando sobre o Módulo 1, *Wellbeing*, avançamos para o Módulo 2, *Language*, e finalizamos discutindo sobre os modos como a avaliação foi construída na disciplina. No quadro a seguir, apresento uma síntese de cada uma das fontes de pesquisa apresentadas ao longo das subseções:

Quadro 5: Fontes do material da tese

Fonte	Sigla	Data	Objetivo
Formulários de identificação inicial	FI	11/03/2020	Obter informações pessoais, profissionais e acadêmicas das/os articuladoras/es do estudo.
Narrativas pessoais	NP	Mar/2020	Melhor compreender a trajetória das/os articuladoras/es do estudo com relação à língua inglesa, ao curso de Letras: Português e Inglês e à profissão docente.
Sessões de planejamento de aulas	SP	Ago/2020-Set/2020	Refletir sobre as aulas, problematizar falas e silêncios das/os licenciandas/os e nossos e planejar as aulas subsequentes.
Interações nas aulas	IA	Ago/2020-Set/2020	Identificar e problematizar momentos de interação durante as aulas que são relevantes para a tese.
Material audiovisual produzido para as aulas	MA	Ago/2020-Set/2020	Apresentar de que formas a elaboração de materiais didáticos pôde contribuir para a educação linguística em língua inglesa inspirada no pensamento decolonial.
Conversa individual com as/os licenciandas/os	CI	Out/2020	Discutir de que maneiras as leituras e problematizações ocorridas nas aulas afetaram cada uma/um das/os articuladoras/es do estudo e constituíram sentidos outros para elas/es.

Fonte: Material da tese

1.5 Organização e estudo do material da tese

Tendo em vista o grande volume de material gravado em áudio e vídeo apresentado nos quadros 2, 3 e 4, optei por selecionar e transcrever somente os trechos que conversavam com os objetivos deste estudo. Para tanto, revisitei as gravações das aulas, das sessões de planejamento e das conversas individuais que realizei com as/os articuladoras/es do estudo, com o objetivo de mapear e selecionar os temas mais recorrentes no material, os quais me auxiliaram na organização dos capítulos da tese. Além disso, creio que esse processo possibilitou que eu lançasse um olhar mais amplo e cuidadoso para as corpovivências compartilhadas e coconstruídas neste estudo.

No que tange à transcrição do material da tese gerado em áudio e vídeo, estou certo das limitações e das exclusões que todo e qualquer processo de transcrição gera, pois como bem nos lembra Andrea Garcez, Rosalia Duarte e Zena Eisenberg (2011, p. 256), “transcrever falas é possível, porém, por mais que se tente descrever com detalhes gestos, olhares e entonações da voz, cadências etc., imagens dificilmente podem ser transpostas para a linguagem escrita resguardando a devida precisão”. Logo, me declaro ciente das imposições de um mundo grafocêntrico, o qual requer adequações e, muitas vezes, reduções de diferentes linguagens a um único código: o da escrita alfabética de origem latina.

Nesse sentido, reconheço que os sorrisos, gestos, piscadelas, movimentos, silêncios, dentre outras manifestações corpóreas das/os articuladoras/es deste estudo aparecem na tese como códigos (ver quadro 6), e destaco que o material em áudio não foi transcrito *verbatim*. Isso porque, assim como fez Silvestre (2017) em sua tese de doutoramento, realizei pequenos ajustes nas transcrições quando considerei necessários, tais como a omissão de falsos inícios de turno e a eliminação de repetições desnecessárias. Desse modo, assumo a não neutralidade das transcrições realizadas por mim e reitero que focalizo as *corpovivências* compartilhadas pelas/os agentes do estudo e não as estruturas linguísticas acionadas por elas/es (URZÊDA-FREITAS, 2012). O Quadro 6, inspirado nos trabalhos de Silvestre (2017) e de Borelli (2018), apresenta os códigos e seus significados nas transcrições:

Quadro 6: Códigos utilizados nas transcrições das fontes SP, IA e CI

Códigos	Significados
[...]	Trecho suprimido
()	Comentários acrescidos pelo pesquisador
(?)	Trecho incompreensível
...	Assunto não concluído
Ênfase	Ênfase

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Silvestre (2017) e Borelli (2018)

Ainda durante o trabalho de transcrição, anotei diferentes reflexões e questionamentos no próprio material, com vistas a resgatar essas problematizações na tese. Nessa perspectiva, optei por destinar tempo e esforço na transcrição daquilo que, após o visionamento e a escuta atenta de todo material gerado, realmente faria sentido para o estudo. Reitero, ainda, a minha busca por propor um percurso de interpretação que aborda as corpovivências das/os articuladores/as não somente como objeto de aproximação/distanciamento de determinadas perspectivas teóricas. Por isso, em diversos momentos do texto, aposto em um estilo de escrita contra-hegemônico, na tentativa de romper, em alguma medida, com a lógica colonial em que as/os articuladoras/es são vistas/os apenas como cedentes de material para ser analisado, confrontado, refutado e negado sob a luz de teorias científicas construídas no Norte Global.

Realizadas essas observações, empenho esforços, nos próximos capítulos, para evidenciar de que maneiras as *corpovivências* compartilhadas e coconstruídas com as/os agentes desta pesquisa também representam propostas robustas de enfrentamento à colonialidade e suas diferentes manifestações. Partindo disso, no capítulo 2, concentro as discussões que ocorreram no módulo 1, intitulado *Wellbeing*, relacionando-as com praxiologias acadêmicas concernentes ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) e à colonialidade e suas múltiplas dimensões.

Capítulo 2

Corpovivências compartilhadas e coconstruídas em tempos de pandemia: uma discussão sobre colonialidade e wellbeing

Ricardo: Eu não consigo esperar mais até ano que vem (para começar a pesquisa), até as coisas **regularizarem**. Eu preciso agir agora!

Barbra: Mas também, Ricardo, eu acho que esperar seria uma **fuga**. Uma **fuga**, assim, pela sua lente teórica fugir desse momento não seria viável. Não seria embracing adversities, não seria embracing challenges. Não seria real, né?! Porque, assim, o que é real? O real é isso que nós estamos vivendo aqui. Sua proposta não é se reinventar a cada dia? “Não, eu quero me reinventar a cada dia, mas desde que esteja tudo funcionando linear (risos)”.

Ricardo: Eu **sou decolonial** até o momento em que declaram uma pandemia (risos). (SPI – 4 ago. 2020).

Regularizar. Fuga. Ser decolonial. Irei partir dessas palavras, proferidas durante a primeira sessão de planejamento das aulas da disciplina de inglês V com a professora Barbra, para iniciar e sulear (CAMPOS, 1991) as discussões deste capítulo, o qual tem como objetivo focalizar as *corpovivências* compartilhadas e coconstruídas pelas/os articuladoras/es do estudo durante o módulo *Wellbeing* e entrelaçá-las com as de pensadoras/es decoloniais e da LAC, principalmente, no que diz respeito à pandemia do coronavírus e às suas implicações que, mais uma vez, escancaram a colonialidade e suas múltiplas dimensões, mas também nos relevam modos outros de nos relacionarmos com os nossos corpos e com a vida. Ressalto, ainda, que a busca incessante pela não-dicotomização é algo inerente a este estudo. Por esse motivo, estabeleço conexões entre as praxiologias acadêmicas e as *corpovivências* performadas pelas/os agentes da pesquisa, na intenção de “mapear, historicamente, as articulações do poder mundial que estruturam nossa sociedade” (ROSA-DA-SILVA, 2021, p. 32), de estabelecer conversas menos verticalizadas e de viabilizar a *coexistência* de saberes outros nas aulas de línguas.

Numa primeira visada, *regularizar*, primeiro vocábulo que trago em destaque na interlocução com Barbra, parece significar tornar regular, retornar ao normal, ou ainda, normalizar. Seria possível pensar, então, em uma situação de regularidade/normalidade contrária a uma situação de crise como a que foi disseminada durante a pandemia de Sars-CoV-2? Santos (2020) argumenta que *não*. Para ele, o mundo tem vivido em crise permanente desde a década de 1980, momento que marca o avanço do neoliberalismo como versão soberana do capitalismo. Para construir seu argumento, o autor afirma que crise, em um viés etimológico, denota algo passageiro e prevê a possibilidade de condições mais favoráveis com o seu fim. Por outro lado, ao se tornar permanente, como acontece na epistemologia moderno-colonial, a crise

passa a justificar todas as outras mazelas no mundo (SANTOS, 2020).

A crise financeira, por exemplo, é amplamente utilizada como retórica para os cortes em educação, saúde e previdência social. Essa narrativa acaba por encobrir outras possibilidades de enxergar a(s) crise(s) e seus principais objetivos, os quais buscam, de fato, “legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica” (SANTOS, 2020, p. 6). Nessa lógica, a pandemia do coronavírus me parece ter sido utilizada como mais um estratagema (neo)colonial para a perpetuação da narrativa de crise que não tem por intenção ser resolvida, mas, sim, atuar na manutenção dos privilégios e lucros de poucas/os frente às muitas perdas materiais, subjetivas, humanas, não-humanas e ecológicas.

Já a palavra *fuga* – mobilizada por Barbra para caracterizar o meu *tempo de espera* na retomada deste estudo – é entendida na tese sob dois prismas: o primeiro pessoal e o segundo de modo mais amplo. No que concerne ao *motivo pessoal*, esperar implica perdas para a lógica neoliberal, o que, no meu caso, significaria a não conclusão do meu doutoramento. Nessa perspectiva, *fugir* poderia indicar o meu fracasso individual de não lutar contra o medo coletivo instaurado pelo vírus e seguir em frente com a minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Apesar de concordar com Barbra que *o real é isso que nós estamos vivendo aqui*, até aquele momento, em meados de agosto de 2020, eu realmente não queria me reinventar. Só desejava ficar recluso em casa devido à exaustão provocada pelo excesso de trabalho da escola privada em que eu ocupava o cargo de professor de inglês e pelos ecos da pandemia em minha vida. Pensando *de modo mais abrangente*, a palavra *fuga*, ao contrário de uma possível reclusão ou sedentarismo, também pode denotar *deslocamento*, *movimento* e *trânsito*. É com base nessa segunda perspectiva que problematizo de que maneiras a *mobilidade humana* afetou e acelerou o processo de contaminação pelo coronavírus e como isso se relaciona às epistemologias ocidentais.

O linguista aplicado Suresh Canagarajah (2021) compreende mobilidade a partir de três perspectivas: *mobilidade geográfica* – relacionada à migração humana de um lugar para o outro, *mobilidade social* – relacionada a uma suposta mudança de classe e de melhoria material do indivíduo e *mobilidade espacial* – relacionada ao espaço em que essas outras mobilidades ocorrem, ou seja, a natureza física com os seus próprios ritmos espaço-temporais. Segundo ele, a noção de mobilidade distingue a *natureza* do *humano* e privilegia o último. Com efeito, as epistemologias ocidentais nos levam a ignorar os fluxos da natureza, tendo em vista que elementos como o clima, a vegetação e a própria terra são encarados como carentes de consciência e de agência. Assim, o humano passa a ser visto como único ser agente e

responsável por controlar o tempo e o espaço exclusivamente em seu benefício.

Nessa linha de pensamento, algumas pessoas e mercadorias passam a ter trânsito livre ou facilitado ao redor do mundo e atuam no encurtamento de distâncias entre tempo e espaço – uma das urgências do neoliberalismo. Ironicamente, esse deslocamento facilitado por redes de comunicação e transporte potencializou a circulação do coronavírus em tempo recorde (CANAGARAJAH, 2021). Em contrapartida, as barreiras criadas pelos Estados-nações foram reforçadas por discursos xenofóbicos, racistas, de segregação social e de tantas outras formas excludentes que impediram, por exemplo, uma possível colaboração internacional na busca por uma vacina. De acordo com Canagarajah (2021, p. 570), tais impedimentos foram motivados, dentre outras razões, por um “desire to own the panacea that generates power and profit to a few, following the neoliberal marketisation of everything”.

Diante do fortalecimento de políticas neoliberais cada vez mais centralizadas no consumo desenfreado e no descarte de vidas humanas subalternizadas e não-humanas em prol de uma crise que não pretende ter fim (SANTOS, 2020) e de uma mobilidade humana que não respeita tempos e espaços distintos da lógica da modernidade (CANAGARAJAH, 2021), qual a relevância de criarmos estratégias de resistência e reexistência decoloniais? Afinal, *ser decolonial* somente quando é conveniente e em períodos não-pandêmicos, como afirmei naquela ocasião com Barbra, parece ser algo insensato e irresponsável. Por isso, compreendo que *ser decolonial* não se trata de um estado. Ao contrário, entendo a decolonialidade como um esforço (SILVESTRE, 2017) construído na luta diária pela coexistência de ontoepistemologias outras que emanam de diferentes modos de perceber e de atuar sobre/com a vida.

Dessa maneira, ainda que atravessado e constituído pelos ideais moderno-coloniais de língua, raça, religião, tempo, espaço, sexualidade, gênero, classe etc., acredito que resistir e reexistir diante da colonialidade é papel fundamental daquela/e que assume o compromisso com a existência coletiva. Por isso, ainda que esgotado pela pandemia da Covid-19, insisti na busca por caminhos outros, com o propósito de provocar *insurgências decoloniais* nos contextos em que existo e atuo. A seguir, discuto algumas dessas iniciativas empenhadas no primeiro módulo da disciplina de Inglês V – o qual Barbra e eu intitulamos *Wellbeing*²⁷.

²⁷ Reitero que a nossa intenção durante o módulo nada tinha a ver com a noção de *bem-estar social*, a qual está atrelada ao papel do Estado como agente responsável pela promoção social e pela organização econômica de um país. Em nosso estudo, Barbra e eu buscávamos compreender de que maneiras as/os licenciandas/os se encontravam em um período de pandemia e problematizar com elas/es dimensões outras de bem-estar.

2.1 “Como que eu faço isso se eu não tenho nem o giz e o quadro que eu tinha, a segurança que eu tinha?”: primeiras inquietações sobre as aulas de língua inglesa em um contexto de pandemia

Não foi um momento fácil. Muito menos a decisão de falar sobre *Wellbeing* diante das inúmeras contaminações e mortes que a maioria de nós, brasileiras/os, e do restante do mundo estávamos enfrentando naquele agosto de 2020. Além desses fatores, a professora Barbra trouxe à baila, em nossa primeira sessão de planejamento, dois apontamentos relevantes de serem considerados nas aulas síncronas: 1) a interação e 2) de que maneiras nós iríamos propor aulas que, em alguma medida, enfrentassem e interrompessem padrões coloniais naquelas circunstâncias:

Barbra: Então, o que a gente precisa... qual é o meu desafio agora? **É a gente pensar nessa ideia da decolonialidade, como é que vai ser isso. O meu desafio é tentar fazer alguma coisa que mantenha a interação.** Até agora eu já tentei participar de algumas coisas, eu já me inscrevi em algumas coisas que eu achei que pudessem ser um pouco mais dialógicas para ver como as pessoas mantinham a interação e (balança a cabeça negando) não tá rolando. Então, o meu desafio é achar um padrão interacional que possa gerar algum tipo de criticidade. (Barbra – SP1 – 04 ago. 2020).

Acredito que as angústias de Barbra naquele momento ecoaram e encontraram vez em diversas outras/os docentes e pesquisadoras/es em face da mesma situação, visto que grande parte dos países adotaram o distanciamento social, e as escolas, conseqüentemente, o ERE, como medidas de prevenção ao contágio pelo coronavírus. Se o planejamento das aulas presenciais já exigia das/os professoras/es maior atenção com relação à interação, como pensar esse aspecto na modalidade do ERE? Segundo Loureiro (2020), os avanços conquistados por propostas pedagógicas dialógicas se tornaram ameaçados diante da necessidade do distanciamento físico, dado que a/o professora/or, nas aulas online, estabelece as regras e direciona o diálogo delimitando quem e quando as/os estudantes podem interagir na aula. Para a autora (2020, p. 130), ações como “ligar e desligar o microfone para poder falar, ouvir e ser ouvido se tornaram frequentes, fazendo com que o diálogo caia cada vez mais em um monólogo”.

Por sua vez, Francieli Ludovico, Mariana Nunes e Patrícia Barcellos (2021, p. 1109) afirmam que o ERE foi a solução encontrada por inúmeras “instituições de ensino e sugerido por órgãos governamentais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para se adaptar às novas condições de distanciamento físico e dar continuidade às atividades educacionais”. Todavia, as autoras apontam que essa nova

modalidade de ensino foi realizada de maneira apressada e, em diversas situações, sem planejamento ou sem possibilitar o acesso a recursos materiais imprescindíveis para a sua implementação. A respeito disso, Barbra tece uma reflexão necessária sobre como a pandemia afetou até mesmo aquilo que a/o professora/or já sabia com relação à sala de aula:

Barbra: [...] A gente teve que se reinventar até mesmo dentro do que a gente já sabia, entende? Agora, como se reinventar...

Ricardo: Ou do que achava que sabia, né (risos)?

Barbra: [...] não, mas eu digo sabia (entre aspas) em termos técnicos de agência, entende? Por exemplo, eu sei ministrar uma aula de inglês. Você me dá um giz, me dá um quadro, mesmo sem planejar nada, eu sei ministrar uma aula de inglês. Mas, aí, acabaram os alunos presencialmente, acabou a sala de aula, não tem giz, não tem quadro. Nesse sentido que eu falo que sacudiu o que a gente sabia. Isso pra mim é uma coisa assim taken for granted. Mas até isso foi tirado (pela pandemia). E aí é como se reinventar, reaprender a manter a sua prática sem perder os ganhos que você teve nos últimos anos? Porque agora eu não quero abrir mão de trabalhar com os alunos para que eles possam expressar o que eles são, o que eles sentem, o que eles querem, mas eu quero também que eles repensem questões que são caras, que são pessoais, importantes pra vida deles, delas. Eu quero que eles repensem o mundo. **E como que eu faço isso se eu não tenho nem o giz e o quadro que eu tinha, a segurança que eu tinha?** Isso reconfigura a nossa ideia de certeza. Isso reconfigura a nossa ideia de ensino, de sala de aula. TUDO tá chacoalhado! Entende? Assim, então o que é que faz uma aula? Eu estava vendo umas lives bem interessantes e, realmente, a sala de aula é o professor e o aluno. Se eu tenho professor e aluno, eu posso ter Ensino Remoto Emergencial. Agora, em que condições essa sala de aula está? Uma coisa é você lidar com uma goteira, uma coisa é você lidar com um buraco. Outra coisa é você lidar com, assim, metade da minha sala não consegue conectar, porque eles não têm recurso, eles não têm equipamento. Eles não têm como! Então, isso gera outros níveis de exclusão e de desigualdades que não estavam presentes antes na sala de aula e que agora estão e precisam ser levados em consideração SE você se preocupa com isso, porque pra quem não se preocupa com isso é uma questão de aprender a escrever e falar: Olha, gente, o negócio é o seguinte: (Barbra pega um caderno, uma caneta e faz um gesto como se estivesse escrevendo na folha) copia aí! (SP1 – 04 ago. 2020).

Como a professora expõe, a pandemia da Covid-19 alterou em larga escala o modo como a/o professora/or lida com as barreiras impostas pelo sistema educacional. Naquele instante, a precariedade física e material das escolas, problemas comuns na maioria das instituições públicas de ensino básico e superior no Brasil, não exigia tanto de nós quanto à necessidade de uma boa conexão de internet das/os estudantes ou a posse de um aparelho celular para participarem efetivamente das aulas. A fala da professora traz, ainda, ponderações pertinentes sobre agência docente, que merecem espaço não somente nas disciplinas de Estágio Supervisionado ou de Didática, no caso das Licenciaturas, como também nas próprias aulas de línguas. Afinal, problematizar as incertezas e as transitoriedades do trabalho docente e daquilo

que é utilizado como suporte na sala de aula pode contribuir para a reconfiguração da ideia de ensino e até mesmo de sala de aula, como afirma Barbra.

Outro ponto relevante que abordamos em nossa primeira SP girou em torno do tempo de duração das aulas síncronas e da quantidade de atividades realizadas de modo assíncrono. Como reiteram Ludovico, Nunes e Barcellos (2021, p. 1112), é necessário a/o professora/or ponderar o que executar nas aulas síncronas online e aquilo que as/os estudantes podem executar de forma assíncrona, visto que “momentos presenciais online, em que o professor tem uma interação direta com o aluno e esse com seus colegas, são de grande riqueza para se perder com mera transmissão de conteúdo”. Com relação às aulas de língua inglesa, as autoras defendem que o foco seja na produção oral, visto que “era na sala de aula presencial que se davam as trocas, interações e colaborações entre os estudantes e a prática da oralidade na LE era desenvolvida, mesmo que de maneira tímida” (LUDOVICO; NUNES; BARCELLOS, 2021, p. 1112).

Nessa esteira de reflexão, reitero que as aulas síncronas online tiveram duração de duas horas, das 8h30 às 10h30, e as outras duas horas, que perfaziam a carga horária semanal de aula, foram dedicadas à realização das atividades assíncronas, as quais foram nomeadas por Barbra como *Learning Lab*²⁸. No que tange às tentativas de estabelecer mais interação nas aulas, dialogando com a proposta de focalizar a oralidade nos momentos síncronos, Barbra sugere algumas plataformas e atividades:

Barbra: [...] O *Padlet* eu achei que tem potencial de interação. Eu acho que a gente pode tentar o *Mentimeter*, pode tentar o *Kahoot* pra um *warmer*, alguma coisa assim que a gente queira construir: uma nuvem de palavras, um momento de diversão na nossa aula. Mas eu penso que pra construção coletiva, é bom a gente tentar alguma coisa tipo *Wiki*. Eu pensei em pedir que eles produzissem pequenos vídeos também [...]. (SP1 – 04 ago. 2020).

Sendo o Letramento Digital (LD) e o Letramento Digital Crítico (LDC) áreas de interesse e de atuação acadêmica da professora Barbra Sabota, acredito que o caráter emergencial, sinônimo de improvisação para muitas/os (LUDOVICO; NUNES; BARCELLOS, 2021), foi encarado por nós como *oportunidade* de reinvenção tanto do modo de utilização das TDIC pelas/os docentes e discentes, quanto do seu significado para a educação linguística em língua inglesa. Apesar do contexto de pandemia não ser o mais desejado para a implementação das práticas de LD e LDC, José António Marques Moreira, Susana Henriques e Daniela Barros

²⁸ Proposta discutida detalhadamente no primeiro capítulo.

(2020, p. 362) ressaltam que “as mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos, como é o caso, e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação”.

Os desafios e as inseguranças antes das aulas síncronas certamente foram vários, mas Barbra sempre se mostrou atenta e disposta a provocar fissuras na colonialidade, especialmente na esfera do saber. Outras ações da docente em nossos momentos de planejamento foram: me situar sobre as atividades realizadas com a turma de modo assíncrono durante os meses de março a junho de 2020; discorrer a respeito de um projeto de ensino elaborado por ela, e que teve como proposta viabilizar o LDC às/aos estudantes do curso de Letras; e problematizar de que maneiras a ideia de circularidade funcionaria nas aulas, uma vez que, para ela, “a tela não dá a ideia de circularidade. Essa coisa de tela é muito frente, dá a impressão de bate e volta”. (Barbra – **SP1** – 04 ago. 2020).

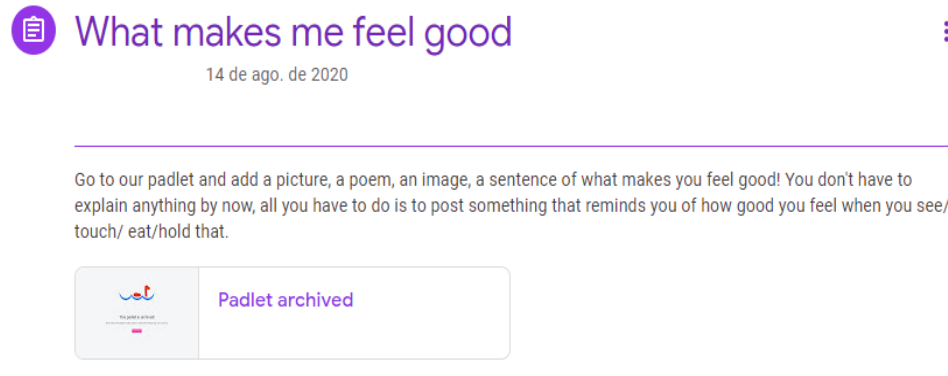
As angústias e reflexões presentes em nossa primeira sessão de planejamento podem ser resumidas da seguinte maneira: era preciso estarmos atentas/os às questões técnicas de acesso à internet, de interação, de LD e LDC, de como as/os alunas/os exerceriam a criticidade nas aulas; entretanto, o mais importante naquele instante era escutá-las/os empaticamente (REZENDE, 2017), pois acreditávamos que somente assim deslocamentos e reexistências outras poderiam (in)surgir naquelas aulas. Apesar de desafiador, iniciamos as aulas síncronas falando de *bem-estar* e do que isso significava para as/os licenciandas/os durante a pandemia. A seguir, apresento brevemente o que realizamos em um primeiro momento e discuto os desdobramentos dessa iniciativa na perspectiva das/os estudantes e da professora da turma.

2.2 “*What makes me feel good?*”: *corpovivências* de bem-estar a partir da experiência com a pandemia

No dia 18/08/2020, Barbra iniciou a primeira aula reconhecendo a minha presença como pesquisador-doutorando para a turma, discorreu sobre as atividades síncronas e assíncronas e finalizou falando sobre trabalhos avaliativos e tarefas de casa. Em seguida, a professora retomou uma atividade sobre bem-estar postada no *Google Classroom* antes desse primeiro momento síncrono. Na ocasião, ela pediu às/aos licenciandas/os que inserissem na plataforma *Padlet* uma imagem, um poema ou uma frase que as/os fizessem se sentir bem. Em sala, ela fez uso dessas postagens para conhecer duas licenciandas novatas vindas de outra unidade universitária e compreender como cada aprendiz estava se sentindo naquele momento de pandemia e de distanciamento físico. As instruções para a realização da atividade e as postagens das/os

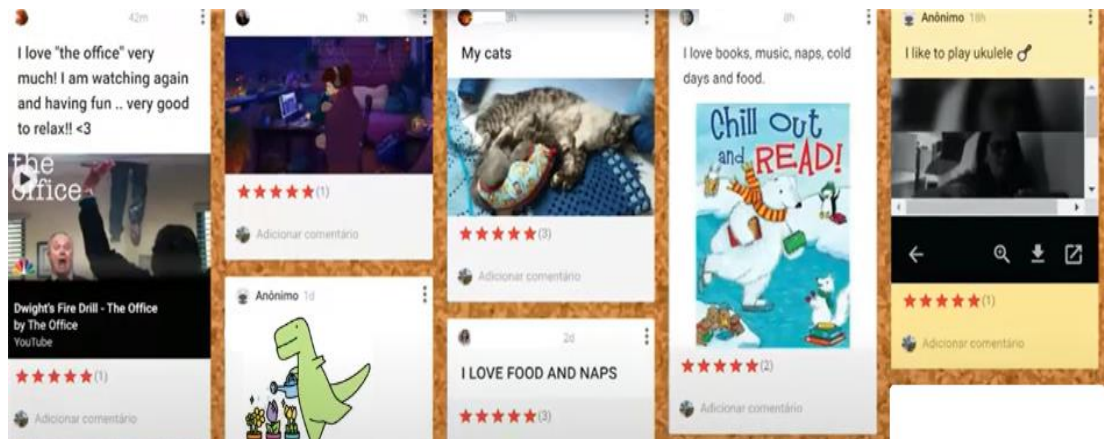
licenciandas/os podem ser observadas nas figuras 2 e 3:

Figura 2: Atividade postada na plataforma Google Classroom



Fonte: Material das aulas (MA)

Figura 3: Postagens das/os licenciandas/os sobre *Wellbeing* na plataforma *Padlet*



Fonte: Material das aulas (MA)

Fernanda Liberali (2020) pondera que potencializar os saberes e as vivências das/os aprendizes se torna mais do que necessário diante das demandas impostas pelo cenário pandêmico. Nesse sentido, acredito que as postagens na plataforma *Padlet* e a iniciativa de escutar as/os licenciandas/os a respeito daquilo que elas/es estavam fazendo para se manterem minimamente sãs/sãos durante o isolamento físico demonstram como, frente a uma situação inédita de pandemia, *suas corpovivências* potencializaram o que conseguimos realizar nas aulas de inglês.

Ainda sobre o assunto, penso que valorizar os saberes discentes está intimamente relacionado a uma noção de agência docente que, sob uma ótica decolonial, preconiza, dentre outros esforços, refletir sobre “as condições (im)postas aos/às agentes desse cenário para que

ela (não) seja construída e/ou exercida” (SILVESTRE, 2017, p. 194). Nesse sentido, refletir sobre as potencialidades e as limitações do agir docente vai ao encontro do que diz Liberali (2020, p. 14) a respeito de nossa resposta ao mundo durante o período pandêmico:

[N]ossa resposta ao mundo, neste momento, prescinde de criar bases para ir além de nós mesmos e de nossas limitações, sem jamais desprezar as forças que atuam na contramão de nosso fazer: sem ingenuidade de pensar que temos o poder ilimitado de dar conta de todo o caos que vivemos, mas com a energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado.

Nessa linha de pensamento, noto que a professora Barbra foi capaz de direcionar sua *energia criativa* para transformar um assunto tão delicado de ser tratado durante a Covid-19 – o bem-estar – em um momento de compartilhamento de *corpovivências* que nos permitiram seguir em frente (LIBERALI, 2020). Para exemplificar, trago abaixo um pequeno recorte da conversa entre Barbra e as/os licenciandas/os Vittor e S.J. a respeito de suas postagens no *Padlet*:

Barbra: I loved this gardening dino (laughs). Would you like to tell us a little bit more about gardening, Vittor?

Vittor: Yes. I like indoor gardening. I have many plants here inside my room and it's a thing that I discovered during the quarantine. I never had plants inside my room and... and in June I started buying plants and it's something that makes me feel calm, that makes me relax...

Barbra: Great! What kind of plants do you like?

Vittor: Hmm I'm not kind of... a flower person. I like more the beauty of the leaves, like this one (the student shows the plant on his webcam).

Barbra: A succulent? (she sees the plants and exclaims: Ah, yay!)

Vittor: Pretty good (he touches the plant).

Barbra: Good! Beautiful! And it's shining, yeah?!

Vittor: Yeah!

Barbra: Ok! Very good. Does anybody else like gardening, too? Indoor gardening? (the class remains in silence) Yes? No? (Barbra goes on) One day I'm going to show you my garden. My husband says it's *Jardins suspensos da Babilônia* because some people call me Babi. That's my nickname. So, my family, my friends... they all call me Babi. Feel welcome to call me Babi, too, if you want. So, it's like Babi (Babilônia), and I live in an apartment. I live on the 15th floor of an apartment building. So, he says (gesticulating with hands in an upper movement), it's the suspended gardens of Babi, yes? (laughs). I like orchids, succulents and some uh, uh like *espada de São Jorge*, some common plants. (The professor starts reading S.J.'s post) I love books, naps, cold days and food. Ow, liking cold days in Goiás is very hard. Good thing you are in Anápolis, S.J. (laughs). (She reads what's in the picture) Chill out and read. I love this bear (pause). So cute! Would you like to make a comment about your love for books, music and cold days... and food. What kind of food do you like?

S.J.: When I'm reading, I like sweet foods. And my naps (pause)... Hmm I really like to read outside the house when it's cold. It's very rare, but it's cool...

and eating some sweet foods while I'm doing this is really good.

Barbra: Mm-hmm... Do you have some special cozy chair or the hammock, a special place for you to read outside?

S.J.: Yes, I have a chair where I drink tea. Very comfortable.

Barbra: Hmm cozy, with a cup of coffee (she gesticulates with her hands as if she was grabbing a cup of coffee), or chocolate, hot chocolate and a book (she claps her hands and smiles). Perfect scenario!

S.J.: Yes. It's rare, but it happens sometimes (laughs).

Barbra: Yes (she smiles). But that's good, so you can enjoy it better... because it's rare (laughs).

S.J.: Yes!

Barbra: On hot days you can go with a smoothie (laughs).

S.J.: Yes! (laughs). Good idea! (IA1 – 18 ago. 2020).

A interação acima aborda exemplos de atividades não-digitais realizadas por estudantes da turma que nos permitiram entender de imediato os modos como elas/es estavam lidando com a pandemia distantes da tela naquele momento. Não queríamos falar de *dimensões de bem-estar* sem antes escutar o que isso significava para as/os licenciandas/os. Sobre o tema, a educadora Sara Vogel (2020, p. 24) alega que estar atentas/os aos tipos de práticas discentes não-digitais em tempos de pandemia permite à/ao professora/or “design learning experiences that will be in touch with students’ present realities”.

Ao afirmar que o exercício de *indoor gardening* foi acrescido à sua rotina no período de distanciamento físico, Vittor nos dá pistas de como ele reagiu àquele momento, citando os sentimentos que a prática de jardinagem desperta nele: calma e tranquilidade. S.J., por sua vez, parece ter um hábito distante da tela que já era seu antes mesmo da pandemia: o de ler, comer e descansar em sua cadeira confortável do lado de fora de casa, principalmente em *dias frios*. Conhecer os costumes das/os licenciandas/os fora do ambiente acadêmico e antes mesmo da apresentação de qualquer conteúdo também se configurou como uma das ações empenhadas por nós nas (e para além das) aulas de inglês durante todo o percurso de ERE.

A interação da professora no excerto também elucida o quão afetada ela se mostrou diante das respostas das/os estudantes. Barbra traçou paralelos com as suas próprias corpovivências e demonstrou abertura com a turma, alegando, por exemplo, que poderia ser chamada de Babi, apelido utilizado por suas/seus amigas/os e familiares mais próximas/os. Sobre a relevância de a/o docente se sentir verdadeiramente afetada/o pelas ações, corpovivências e produções em sala de aula, para além do conteúdo programático compulsório, Vogel (2020, p. 25) argumenta que “students might be motivated by the promise of an authentic audience for their writing, digital projects, or artwork, by connections to their daily lives, interests and topics they care about, or by social connections to their classmates”.

Muito mais do que motivação e interesse nas aulas, acredito que a abertura da/o

professora/or para conhecer e estabelecer relações genuínas com suas/seus alunas/os e suas corpovivências também pode ser visto como uma atitude de desprendimento da matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2006), contanto que os interesses da/o docente não coincidam com a manutenção da colonialidade do saber. Por exemplo, professoras/es que criam vínculos baseados nos pressupostos de submissão, docilidade, dependência e mera aquisição dos conteúdos de suas áreas do conhecimento não contribuem para a resistência e reexistência de saberes outros. Por outro lado, a/o docente que *se coloca a caminho* dos desejos, inseguranças, conhecimentos, inquietações e ambiguidade das/os discentes, poderá vislumbrar possibilidades outras que, em colaboração com essas/es parceiras/os, poderão ser capazes de identificar, interromper e transformar as colonialidades que certamente atravessam e atravessarão suas trajetórias de aprendizagem.

Reconhecer a importância das/os saberes e vivências das/os licenciandas/os no desafio decolonial (BORELLI, 2018) não pode ser compreendido, todavia, como uma aceitação irrefletida de tudo que é compartilhado. Quando S.J. apresenta sua atividade no *Padlet* sobre livros, sonecas, *dias frios* e comida, trazendo a imagem da neve e de um urso polar, Barbra comenta que gostar de dias frios em Goiás é complicado, uma vez que essa região é marcada, notadamente, pelas estações da chuva ou do calor. Nesse sentido, a professora comenta que, felizmente, a estudante reside em Anápolis, considerada uma das cidades mais frias do estado, ainda que as temperaturas na época do frio sejam bastante diferentes das que estão representadas na figura 3.

O comentário de Barbra sobre o frio (ou a ausência dele) em Goiás, a meu ver, pode servir de exemplo para ilustrar o modo como a colonialidade age sobre os nossos corpos, *gostos* e desejos. A esse respeito, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009) menciona que as histórias escritas por ela quando criança geralmente continham pessoas comendo maçã, *brincando na neve*, falando sobre o tempo e tomando *Ginger beer*, embora ela nunca tivesse visto ou experimentado aqueles eventos na vida. Apesar de parecerem inocentes, ela afirma que essas ações e gestos apareciam constantemente nos livros britânicos que ela lia e geravam nela o desejo de experimentá-los. Apesar de a escritora salientar que suas histórias repletas de maçãs, de neve e de *Ginger beer* foram responsáveis por despertar nela o desejo pela escrita, ela ressalta que o lugar de origem dos livros que lia, em sua maioria europeus, fez com que histórias e narrativas sobre o seu próprio contexto ficassem de fora da sua imaginação e criação literárias.

Diante do exposto, não busco aqui inferir ou alegar que o gosto de S.J. pelo frio também seja atravessado por questões coloniais, embora penso que, em certa medida, isso seja possível, a considerar o seu contexto *cerradeiro* distante da realidade de lugares mais frios. Todavia, giro

meu olhar para o comentário de Barbra sobre esse aspecto, visto que ele acena para um modo de agir docente que não simplesmente está de acordo com o que a/o aluna/o diz ou sabe, mas é capaz de refletir com ela/ele sobre o assunto. A esse respeito, Paulo Freire (1992, p. 67) nos lembra que

não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz.

Com o impulso provocado pelas palavras de Paulo Freire (1992) e pela atitude da professora Barbra descrita anteriormente, coloco-me *a caminho* e *em conjunto com* as/os articuladoras/es do estudo para avançar na discussão de outra tarefa realizada ainda durante a aula do dia 18/08/2020. O *KWL chart*²⁹ foi uma atividade digital sugerida por mim na primeira SP e que Barbra implementou durante a conversa sobre bem-estar. No que concerne à escolha de ferramentas digitais que combinem diferentes formas de interação, Ludovico, Nunes e Barcellos (2021, p. 1114) destacam que os aparatos tecnológicos devem ter um objetivo pedagógico definido, com vistas a viabilizar “a construção e o acesso dos alunos a uma comunidade multilingual, que auxilie o estudante a explorar as quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral) e ter oportunidades reais de produção na LE”.

À ocasião do estudo, o tema escolhido para a realização da atividade foi *How to improve your psychological well-being?*, particularmente, em tempos de pandemia. Como material para pesquisa e discussão, a professora solicitou às/aos licenciandas/os que lessem as diferentes subseções³⁰ de um blog³¹ e as explicassem com suas próprias palavras. Depois disso, ela inseriu as impressões da turma no *KWL chart* compartilhado em sua tela:

²⁹ Trata-se de um quadro em que as/os estudantes inserem aquilo que sabem (*Know*), o que desejam saber (*Want to know*) e o que aprenderam (*Learned*) sobre determinado tópico. A atividade pode ser realizada individualmente, em pares, ou ainda, em grupos e visa acionar conhecimentos prévios, tecer questionamentos e vislumbrar movimentos nos saberes tanto da/o discente como da/o docente. Em nossa experiência, a professora realizava as perguntas para a turma e digitava as respostas das/os alunas/os no documento compartilhado em sua tela.

³⁰ Foram elas: *practice forgiveness; why it matters; perform acts of kindness; write about a better future; practice mindfulness; express gratitude; recall positive life events; identify your strengths; fostering relationships.*

³¹ MORIN, Amy. *How to improve your psychological well-being: your emotional health is a key to a happy life. Verywell mind*, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://www.verywellmind.com/improve-psychological-well-being-4177330>. Acesso em: 26 jul. 2022.

Figura 4: KWL chart sobre bem-estar psicológico

K What I Already Know	W What I Want to Know	L What I Have Learned
<ul style="list-style-type: none"> • Good thoughts • Exercising • Praying • Sleeping well • Relaxing /resting • Listening to songs/ music • Accepting emoticons • Keeping busy with happy things • Seeing a therapist 	<p>How to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maintain positivity in adverse times • Stay focused • Sleep well • Not to freak out • Do without a job • Not to spend so much time with social media 	<ul style="list-style-type: none"> • Recall good life events • Having a purpose that makes you feel fine everyday • Become different people • Organize the time and be productive • Be grateful always, because I learned that we don't need much to live

Fonte: Material das aulas (MA)

Como mencionei, o quadro foi preenchido a partir das observações da turma sobre o tópico. Das sete³² dimensões de bem-estar previamente apresentadas por Barbra, a dimensão psicológica foi selecionada para ser a primeira de nossas problematizações em tempos de pandemia. Ressalto, ainda, que as colunas *K* (*What I already know*) e *W* (*What I want to know*) foram preenchidas somente com base naquilo que as/os estudantes compartilharam na caixa de texto da plataforma *Google Meet*, ou seja, toda interação ocorreu com foco na escrita naquele instante. Já a coluna *L* (*What I have learned*) foi preenchida somente com base nas interações orais com as/os licenciandas/os. Como exemplo dessa interação, trago o excerto de Helena sobre *Positive Thinking*:

Helena: Teacher?

Barbra: Yes?!

Helena: Eh, eu não consigo ser fluente como essa turma. Essa turma tá de parabéns. Eu não consigo ser fluente dessa forma, mas eu vou participar aqui... O tema que eu escolhi foi *Positive Tink* (Positive Thinking) e vai esbarrar também em *Recall Positive Life Events* (The student reads from a piece of paper). Remember that diffulc (difficult) times will pass and good times came back. Moments of oftion (affection) will return to a time and certain future come back. Eu não sei se ficou claro. Eu tentei propor aqui que pensamentos melhores virão e que a tendência agora é a gente se firmar num futuro que vai melhorar, que a gente vai passar dessa fase. Vamos voltar a abraçar, vamos voltar a poder ter esse... (?) em mãos e vamos poder ficar livre dessa fase

³² As sete dimensões de bem-estar elencadas na aula foram: mental, social, física, cultural, ambiental, ocupacional e financeira.

difícil que a gente tá. Não sei se ficou claro o texto em inglês.

Barbra: Mm-hmm. That's ok! You're right, Helena. You have to try. In Portuguese. In English. But you have to say. Yes?

Helena: Obrigado, professora. Eu vou tentar aqui, aprender.

Barbra: Uai, tem que ser (risos). Não pode é parar... And you're right about positive thinking. It's important to keep your mind set (gesticulates with her hands in a forward movement) to something that will make you feel better. (IA2 – 18 ago. 2020).

O comentário de Helena sobre a fluência das/os colegas e a sua insegurança com relação ao uso do inglês poderia, numa primeira visada, ser justificado pelo fato de a estudante ser uma das novatas na turma. A meu ver, esse primeiro contato com a professora falando em inglês e, vale ressaltar, algumas/alguns poucas/os colegas interagindo naquela língua, pode ter sido a motivação para Helena afirmar que não era tão fluente quanto a turma. Entretanto, compreendo que a dificuldade com relação ao uso da língua inglesa³³, que a licencianda diz ter, é atravessada por questões mais abrangentes, as quais podem estar interrelacionadas àquelas listadas por Valéria Rosa-da-Silva (2021), tais como: o ensino de inglês precário nas escolas, a falta de incentivo para aprender essa língua durante o curso de Letras e todas as problemáticas das licenciaturas duplas, sobretudo com relação ao número escasso de horas dedicadas à língua estrangeira, ou ainda, pelas poucas oportunidades de contato com repertórios em língua inglesa.

Por outro lado, os desafios enfrentados por Helena com relação ao inglês não parecem ter suplantado o seu desejo de se expressar sobre o assunto naquele momento, visto que ela escreve o seu comentário em inglês, o lê e, em seguida, acredita ser necessário explicá-lo em português. Logo após, ela é interpelada pela professora a continuar se posicionando nas aulas. Em minha percepção, a atitude de Barbra ao incentivar Helena a interagir, independente de ser em inglês ou não, aponta para uma ação docente que intenta desestabilizar noções naturalizadas ainda muito presentes na educação linguística e na formação de professoras/es, tais como aquelas elencadas por Pessoa (2012, p. 03):

language teacher education is the mastery of the target language and the development of pedagogical skills, language is an object, language teaching is an apolitical enterprise, language learning is merely a matter of cognition, communication is the transmission of a message from one mind to another, English is an international language, the classroom is simply a place where language is learnt and consensual dialogue is held, etc.

Ainda sobre o assunto, professoras/es que incentivam a mobilização de repertórios

³³ Uma discussão mais aprofundada sobre aspectos históricos, políticos e coloniais da língua inglesa está presente no Capítulo 3.

linguísticos diversos nas aulas de línguas operam não somente no tensionamento de uma noção de língua como objeto, neutra e apolítica, como também contribuem para o compartilhamento de questionamentos, conflitos e corpovivências de todas/os as/os inseridas/os no processo de educação linguística, independente do seu nível de fluência na língua. Isto posto, fica evidente que o trabalho da/o docente não se limita a ensinar língua, por ora empregado como sinônimo de estruturas linguísticas, do mesmo modo que o papel da/o aprendiz também não se restringe somente a aprendê-la.

Como bem pontua Jordão (2013, p. 78, grifos no original), “se entendemos a língua como uma prática de construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando *formas de entender/construir o mundo* – e a contribuição disso fica evidente”. Dessa maneira, as pessoas que aprendem língua e se percebem parte do processo de criação de sentidos do/no mundo também podem “desenvolver uma atitude mais respeitosa diante dos sentidos das outras pessoas, as identificações e desidentificações, suas e de outras” (JORDÃO, 2013, p. 78), estendendo essa possibilidade à/ao professora/or que se vê nesse movimento.

Tendo em vista uma noção de educação linguística que preza pela construção de sentidos e não somente pela aquisição de estruturas linguísticas, avanço para apresentar o último momento da aula do dia 18/08/2020. À ocasião, a professora explicou a atividade de casa e salientou que as dimensões de bem-estar não ocorrem de modo isolado, sendo necessário um olhar interrelacional para elas. Barbra também sugeriu que as/os estudantes ampliassem os seus saberes a partir de pesquisas sobre outras dimensões de bem-estar e mencionou que o uso do *KWL chart* poderia ser útil na sistematização de seus achados. Em seguida, ela explicou que as apresentações orais ocorreriam na aula seguinte e poderiam ser realizadas em pares ou individualmente, com duração máxima de 10 minutos por dupla ou estudante. Por fim, a professora falou sobre o plano de estudo que deveria ser realizado para o *Learning Lab*:

Figura 5: Atividade de casa I

Think ahead...

Think about other dimensions of well being

- Read about it.
- Explain it.
- Present to your friends next class.
- Use: Images, sounds, drawings etc.

You may choose to use the chart again!

- Individual or in pairs...
- Time: From 5 - 10 minutes

The slide features a circular diagram with seven segments: Mental, Social, Physical, Cultural, Environment, Occupations, and Financial. In the center is a circle with the number '7' and the text 'Dimensions of Wellbeing'. To the right is a 'KWL chart' with three rows: 'KNOW', 'WANT', and 'LEARN', each with a small icon and a blank space for notes.

Fonte: Material das aulas (MA)

Figura 6: Atividade de casa II



Fonte: Material das aulas (MA)

Finalizada a aula, Barbra e eu seguimos online para a nossa segunda sessão de planejamento (SP2 – 18 ago. 2020), na qual compartilhamos impressões gerais sobre a turma e o modo como o primeiro encontro síncrono se deu. Dentre os assuntos abordados na conversa, destaco na próxima seção: as nossas impressões sobre a interação na/com a turma, os cuidados com o material (tamanho da fonte, cor e legibilidade), o meu papel como pesquisador nas aulas e as intervenções realizadas pela professora Barbra no decorrer da primeira aula.

2.3 *“I think the way we’re doing is amazing because it brings those insights, those epiphanies”*: primeiras impressões das aulas e do nosso trabalho na/com a turma

Lynn Mário Trindade Menezes de Souza (2011, p. 129) destaca que “o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras”. Em consonância com as palavras do autor, acredito ser imprescindível realizar esse exercício crítico também com aquilo que *escutamos* do material de nossos estudos, uma vez que as nossas problematizações também requerem um profundo envolvimento e responsabilidade não somente com o que dizemos/lemos/ouvimos, mas também com aquilo que fazemos disso. Nesse viés, trago à baila um evento ocorrido na segunda sessão de planejamento (SP2 – 18 ago. 2020), com o objetivo de refletir criticamente sobre aquilo que digo/leio/vejo/percebo nas *minhas* próprias palavras:

Ricardo: [...] I think the moments you spoke in class were so rich. You have no idea. The moments you added up something or commented on their (the students’) responses. In my opinion, that has to happen because, you know, in

this kind of decolonial way of understanding things, we kinda let go (stay loose), right? And we don't comment, or we just agree (with what is being said). I think that (intervening in class) really matters. [...] I think the way that we're doing is amazing because it brings those insights, those epiphanies. So, in my opinion, we have to continue doing that. We have to do it.

Barbra: But don't you think I was being a bit prescriptive? I was afraid of being prescriptive, you know, like, when you say something and it's (the professor makes a disgusted face)...

Ricardo: I don't think so!

Barbra: Or preaching, you know? I felt... I didn't wanna sound preachy, like, oh, she's telling us what to do.

Ricardo: I don't think so.

Barbra: If you notice something like that, you know you have to tell me, right? (she points her index finger to the camera and laughs).

Ricardo: That's why I'm telling you this (laughs). I really like those moments. In my opinion, they have to continue happening.

Barbra: Mm-hmm (she sips some water from a bottle). [...]. (SP2 – 18 ago. 2020).

Compreendo que o trecho *“I think the moments you spoke in class were so rich. You have no idea. The moments you added up something or commented on their (the students’) responses”* (Ricardo – SP2 – 18 ago. 2020) ratifica a minha percepção com relação à escuta atenta da professora aos dizeres das/os licenciandas/os na primeira aula. Naquele instante, achei válido tecer tal comentário, pois coaduno do pensamento de Silvestre (2017) ao afirmar que a participação da/o docente por meio da problematização de práticas naturalizadas pode ser entendida como caminho importante para conquistar a confiança, o interesse e a participação das/os aprendizes nas discussões. Por outro lado, como bem nos lembra a pesquisadora (2017, p. 90, grifo no original), para que esse trabalho seja, de fato, fecundo é preciso que a/o docente não realize somente “perguntas retóricas ou diagnósticas”, mas que proponha em seus questionamentos “reflexões e *movimentos* de mudança”, o que acredito ter sido o caso de Barbra.

No que concerne à minha fala sobre o pensamento decolonial *“in this kind of decolonial way of understanding things, we kinda let go, right? And we don't comment, or we just agree”* (Ricardo – SP2 – 18 ago. 2020), acredito que se trata de um posicionamento que necessita ser revisitado/problematizado na tese. Ao escutar essas palavras durante a organização/seleção do material da tese, me senti bastante incomodado e impelido a discuti-las num viés mais crítico, como sugere Menezes de Souza (2011). Nessa direção, reconheço e compreendo que as pedagogias³⁴ decoloniais não corroboram toda e qualquer interpretação dos eventos históricos

³⁴ De acordo com Walsh (2013, p. 29), o termo pedagogia não é empregado no seu sentido instrumentalista de aprendizagem e transmissão de conhecimento. Trata-se, todavia, de “prácticas, estrategias y metodologías que se

e sociais ocorridos em Abya Yala, sendo fundamental a atuação crítica³⁵ da/o professora/or com relação aos dizeres/saberes/poderes coloniais que irrompem nas aulas.

Como destaca Walsh (2013, p. 25), desde o início da invasão colonial-imperial de Abya Yala, posteriormente renomeada pelos invasores como *América*, é possível perceber

las estrategias, prácticas y metodología – las pedagogías – de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo – decolonialmente – a pesar del poder colonial.

Há, então, um movimento de resistência e reexistência dos povos colonizados desde o primeiro instante de tentativa de colonização. Nesse sentido, penso ser incongruente dizer que as pedagogias decoloniais não apostam em uma prática problematizadora, haja vista as características de rebeldia, luta, insurgência, organização e ação dos povos indígenas e africanos para subverterem a lógica da dominação e seguirem existindo, sentindo e vivendo, como aponta Walsh (2013). Em virtude disso, mobilizo, mais uma vez, a minha afirmação sobre uma pretensa permissividade presente na pedagogia decolonial *in this kind of decolonial way of understanding things, we kinda let go, right? And we don't comment, or we just agree (with what is being said)* (Ricardo – **SP2** – 18 ago. 2020), para salientar que a própria existência decolonial é, em sua origem, questionadora e subversiva.

Dessa maneira, reafirmo que escutar atenta e criticamente aquilo que é compartilhado entre as/os envolvidas/os no processo de educação linguística é fator elementar em uma pedagogia que se pauta pela decolonialidade, porém esse processo não se dá pela mudez ou pela simples anuência de quem escuta. Acredito, portanto, que deve haver, na pedagogia decolonial, uma postura crítica problematizadora e um esforço coletivo no que diz respeito à reparação dos danos históricos, raciais, econômicos, sociais e ontoepistemológicos provocados pela colonização e pela colonialidade, a fim de identificar, questionar e interromper (MENEZES DE SOUZA, 2019) esses traços coloniais.

Por sua vez, a preocupação de Barbra em não soar normativa nas aulas (Barbra – **SP2** – 18 ago. 2020), evidenciam o caráter do planejamento colaborativo como espaço aberto e

entretelen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización”.

³⁵ Como defendo em minha dissertação de Mestrado, na esteira de Pennycook (2001, 2004), aposto em uma noção de “*crítica problematizadora* que estranha, desestabiliza, desconforta e busca reinventar conceitos pré-concebidos advindos do paradigma modernista tais como raça, língua, identidade, ciência, estabilidade, certeza, pureza, sexualidade, gênero, sexo, consenso etc.” (ALMEIDA, 2017, p. 19, grifos no original).

desejoso da contribuição de outros olhares e leituras do trabalho da/o docente. Todavia, penso que, se tivéssemos aberto o momento de planejamento para as/os licenciandas/os, elas/es também poderiam propor possibilidades para que possíveis falas prescritivas tanto minhas como da professora fossem problematizadas nas aulas.

Nessa direção, reconheço que as sessões de planejamento com Barbra e a sua disposição em escutar os meus apontamentos e sugestões sobre as aulas foram indispensáveis para o trabalho realizado com a turma. Contudo, entendo que a participação³⁶ das/os licenciandas/os na organização e seleção de temas vivenciais, conteúdos e discussões teria contribuído com olhares outros acerca do nosso trabalho com a educação linguística e indicaria um pluralismo epistemológico (ANDREOTTI; AHENAKEW; COOPER, 2011), potencialmente mais fértil do que conseguimos planejando nós dois – Barbra e eu.

Outro aspecto percebido durante a primeira SP diz respeito ao meu papel como *professor-doutorando* nas aulas. Como afirmo para Barbra, o nosso primeiro encontro síncrono com a turma me deixou inseguro com relação ao que fazer e a como agir nas aulas, haja vista a experiência inédita que eu estava tendo de trabalhar com licenciandas/os do curso de Letras: Português e Inglês, conforme podemos notar no excerto abaixo:

Ricardo: E aí, eu queria até ver com a senhora, porque no decorrer da aula, das atividades, eu até as fiz, pensando: “eu vou contribuir, eu vou falar”. Mas aí eu fico com aquele receio de, às vezes, tomar o lugar de alguém que poderia falar, entende? Ou, uai, ele não tá aqui como pesquisador e, de repente, ele tá como aluno. Então, eu queria saber um pouco da senhora. A senhora acha que eu faço algumas colocações, que eu pontuo algumas coisas também, ou eu fico mais à espreita, igual eu tenho ficado? Eu estou meio perdido nesse aspecto.

Barbra: Eu não sei, Ricardo. Eu acho, assim, que a gente vai ter que se acostumar. Primeiro, a gente vai ter que se **acostumar com o silêncio virtual e entender esse silêncio como um momento de construção, principalmente, porque a gente está trabalhando com uma língua estrangeira**. Se presencialmente eles já não falam muito, online vai ser um pouco mais difícil. Mas, eu acho que tem alguns... There are some voids that will have to be filled. Vai ter alguns momentos que a gente vai ter que preencher, né? Mas, eu também fico pensando nisso, de ser intimidador, de falar e tudo. O que eu penso, talvez, é que, por exemplo, a aula que vem você pode começar apresentando, porque aí fica mais natural você fazer o comentário, porque você é quem está apresentando [...] porque aí eles sentem, assim, que são dois professores e não, assim, um espião [...]. (SP2 – 18 ago. 2020).

³⁶ Barbra e eu discutimos a possibilidade de planejarmos as aulas em colaboração com as/os licenciandas/os, porém acreditávamos que o contexto da pandemia e o acúmulo de funções realizadas por muitas/os, inclusive por nós mesmas/os, acabaria exaurindo e distanciando as/os aprendizes da disciplina. Desse modo, escutamos atentamente as demandas de cada uma/um no decorrer das aulas, mas optamos por não acrescentar mais essa função a elas/es. Contudo, acredito que deixar o momento de planejamento aberto para aquelas/es que queiram participar é uma atitude capaz de promover o pluralismo epistemológico e poderia ter sido adotada por nós naquele momento.

Embora o elemento que suscita e direciona a conversa tenha sido a insegurança com relação à minha atuação nas aulas, a fala de Barbra me chama a atenção por problematizar e apontar para outras possibilidades de compreender o papel da/o professora/or de línguas, em especial, durante o período de ERE. A esse respeito, a docente diz que compreender o silêncio virtual como momento de construção nas aulas de língua inglesa e ter o cuidado para que as nossas ações como professora/or não sejam lidas como intimidadoras pelas/os estudantes foram atitudes necessárias para os esforços decoloniais que empenhamos naquele contexto. Entretanto, como seria possível o desprendimento de uma noção de silêncio que atua na construção de pessoas impedidas do “direito de expressar suas formas de percepção/ação no/com o mundo”? (LOUREIRO; PEREIRA, 2019, p. 11). Ademais, *como identificar os momentos de silêncio que precisam ser preenchidos? E preencher com o quê? Por quê? Preencher para quem? Com quais intenções?*

Dessa maneira, por mais que Barbra elucide a sua preocupação de preenchermos esses silêncios de modo não-intimidante – compreendendo-os como processo de construção de saberes –, penso ser relevante ressaltar o risco de reforçar ou de assumir posturas coloniais, ainda que de modo indesejado. Nessa esteira de reflexão, Silvestre (2017, p. 135) alega que a/o pesquisadora/or que *fica à espreita* ou *tem receio de tomar o lugar de alguém que poderia falar*, em um estudo pautado pela decolonialidade e com foco na construção de saberes coletivos, pode legitimar práticas “de pesquisas de natureza extrativista” que visam, dentre outros fatores, a neutralidade, a objetividade e a imparcialidade previstas na ciência moderna.

Em um período pandêmico, o *silêncio* se torna ainda mais emblemático. Na minha percepção, aquelas *pausas*, em diversos momentos das aulas, significavam muito mais do que a possível falta de repertórios em língua inglesa ou a timidez de algumas/alguns de nós, por exemplo. Por inúmeras vezes, o *meu* silêncio nas aulas era uma resposta à insignificância da vida humana diante da potência daquele vírus³⁷ ao saber que uma/um das/os licenciandas/os ou mesmo seus familiares se encontravam doentes naquele instante. A propósito disso, Krenak (2020, p. 7, grifos no original) nos ensina que as manifestações de silêncio durante a pandemia também significavam momentos de *aprendizagem* e de *recolhimento*. Nas palavras do líder indígena,

[A] nossa mãe, a Terra, nos dá de graça o oxigênio, nos põe para dormir, nos desperta de manhã com o sol, deixa os pássaros cantar, as correntezas e as

³⁷ Vale ressaltar que ainda não havia vacina contra o coronavírus disponível para a população brasileira em 2020.

brisas se moverem, cria esse mundo maravilhoso para compartilhar, e o que a gente faz com ele? O que estamos vivendo pode ser a obra de uma mãe amorosa que decidiu fazer o filho calar a boca pelo menos por um instante. Não porque não goste dele, mas por querer lhe ensinar alguma coisa. “Filho, silêncio.” A Terra está falando isso para a humanidade. E ela é tão maravilhosa que não dá uma ordem. Ela simplesmente está pedindo: “Silêncio”. Esse é também o significado do recolhimento.

Leigh Patel (2015), por sua vez, argumenta que a *pausa* também pode ser uma interrupção potente para os modos competitivos de ser, de fazer e de saber ocidentais. Nessa direção, a estudiosa alega que o seu dever como pesquisadora tem sido o de se acalmar para aprender com essas *pausas*, particularmente aquelas “related to the ways that educational research should pause far more frequently in its seemingly unrelenting quest for data and publications” (PATEL, 2015, p. 5). Inspirado nos esforços da autora em questionar o caráter implacável de publicações e de geração de dados na pesquisa em educação e na minha experiência como pesquisador-doutorando em uma turma de Licenciatura dupla em Letras: Português e Inglês durante a pandemia, compreendo a *pausa* entre o que aconteceu no estudo e o momento da escrita da tese como necessária para reavaliar caminhos e mobilizar significados outros e, assim, entender o que ocorreu, além de como e por que aquilo ocorreu naquelas aulas. Desse modo, re(significo) esses meus silêncios, atravessados pela pandemia do coronavírus e pelos seus desdobramentos, com aquilo que tenho aprendido no esforço de *ler, se lendo* (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Nesse caminho, considero relevante discutir, por exemplo, os motivos que fundamentaram as nossas escolhas, minhas e de Barbra, pelos temas que foram discutidos nas aulas. Como dito alhures, os assuntos/conteúdos estudados pela turma foram selecionados a partir daquilo que considerávamos relevante para a educação linguística em língua inglesa e para a formação docente por compreendermos tais esferas como complementares. Todavia, devido à pandemia do coronavírus e ao nosso desejo de não sobrecarregar as/os aprendizes com mais uma função/preocupação durante o período de distanciamento físico, optamos, Barbra e eu, por deixá-las/os investirem mais tempo no *Learning Lab*. Assim, ficamos encarregada e encarregado de pensar, planejar e propor aulas pautadas em tópicos vivenciais que contemplassem e problematizassem o momento pandêmico, como o módulo *Wellbeing*, mas que também fossem arroladas a praxiologias acadêmicas, tal como fizemos no módulo *Language*.

No excerto abaixo, Barbra e eu discutimos a possibilidade de uma atividade de *warmer* que lançasse um olhar interrelacional para as dimensões de bem-estar apresentadas na primeira

aula:

Barbra: A gente pode fazer alguma coisa de **concordo** ou **discordo**. Por exemplo, a gente coloca aqui (no chat box) as frases. Essa também é massa.

Ricardo: Ah, eu prefiro essa (risos).

Barbra: (risos) A gente coloca as frases e aí vai uma de cada vez. Ou imagem, Ricardo, também. Por exemplo, a gente projeta uma imagem de cada vez e, no chat box, eles escrevem mental, social, physical.

Ricardo: Bacana!

Barbra: Ou então a gente põe frases sobre essas dimensões do wellbeing e eles põem **concordo, discordo, agree, disagree**.

Ricardo: Anaum, eu acho que fica melhor as imagens. **A gente pode até pensar nas imagens daquele instagrammer lá, que coloca metade uma coisa, metade outra.**

Barbra: Ugur Gallenkus?

Ricardo: É!

Barbra: Não, mas eu acho que o (trabalho) do Ugur Gallenkus a gente pode usar na nossa outra aula quando a gente for falar do nosso tema, porque é mais rico. Pode ser uma problematização, mas uma problematização que só faz um link com a aula que a gente fez hoje. Porque o Ugur Gallenkus pega muita coisa de meio ambiente, social e cultural. Aí a gente pode fazer esse warmer já na nossa próxima aula [...]. (SP2 – 18 ago. 2020).

Como visto no recorte acima, as aulas que se seguiram sobre Ugur Gallenkus e suas colagens digitais tiveram origem na elaboração de uma atividade de *warmer*. A respeito do zelo que a/o professora/or deve ter ao planejar suas aulas, Silvestre (2017, p. 180) discorre sobre “a importância da elaboração prévia e cuidadosa para atuar em sala de aula, independente do contexto (público, privado, escola regular etc.)”. Posto isso, acredito que a ausência das/os licenciandas/os no planejamento das aulas contribuiu diretamente para que Barbra e eu redobrásssemos o cuidado com relação às nossas escolhas temáticas e pedagógicas, tendo em vista que “o trabalho a ser desenvolvido na escola precisa ficar evidente desde a formação universitária” (SILVESTRE, 2017, p. 180).

Apoiado em uma noção de colaboração que intenta provocar fissuras na colonialidade, abordo outro aspecto que permeou as nossas sessões de planejamento: *a negociação de sentidos*. Assim sendo, acredito que Barbra e eu partilhamos uma compreensão de leitura que aposta na riqueza das divergências entre as significações, em vez de tentar apagar os conflitos que atravessam toda e qualquer opinião e visão de mundo, inclusive a nossa. Digo isso com base em uma noção de leitura, emprestada do Letramento Crítico (LC) (MENEZES DE SOUZA, 2011), que já adotávamos antes mesmo da realização deste estudo, ainda durante a escrita da minha dissertação de mestrado (ALMEIDA, 2017).

Sob essa ótica, ressalto que as nossas singularidades e as nossas dissidências, presentes em qualquer *corpovivência*, se tornaram construtivas em nossos momentos de planejamento,

porque *espaços de fala* (SILVESTRE, 2017) e de *escuta empática* (REZENDE, 2017) foram estabelecidos por nós. Logo, acredito que as diferentes opiniões entre Barbra e mim contribuíram para as escolhas de tópicos e de procedimentos didáticos que enriqueceram as aulas e, por inúmeras vezes, esculpiram ações completamente diferentes daquelas que esperávamos no momento em que as concebíamos.

Um exemplo de como *negociamos sentidos* em nossas SP é o recorte seguinte, que aborda o momento em que Barbra e eu discutimos a possibilidade de as/os licenciandas/os produzirem uma colagem digital, inspiradas/os nas obras de Ugur Gallenkus:

Ricardo: [...] Ou a gente põe todo mundo pra pesquisar outras imagens, fazer outras imagens. É mesmo! Fazer outras imagens, né?!

Barbra: Mas é difícil!

Ricardo: Pensando no (tópico) *Wellbeing*. O que a senhora acha?

Barbra: Ah, não. Achei que você tava pensando no Ugur Gallenkus.

Ricardo: Não, não. Pros meninos irem fazendo tipo aquelas montagens.

Barbra: Então, montagem tipo a do Ugur Gallenkus?

Ricardo: É! A senhora acha que é difícil?

Barbra: É difícil demais, menino. Pensa? Você tem que achar duas imagens na mesma pose (pausa), poses complementares.

Ricardo: Pensa? Talvez seria bacana, não?

Barbra: Primeiro, você tem que saber editar, você tem que saber cor. É, talvez! Eh, eu não sei, eh...

Ricardo: Ah, eu... nossa, assim, se a gente descobrisse qual a ferramenta que ele usa, não sei.

Barbra: Ah, não, mas deve ser...

Ricardo: Mas dá pra editar, até no *paint* deve ser possível fazer isso. Você corta a imagem e faz tudo no *paint* [...]. Oh, eu vou falar pra senhora que eu achei a ideia bacana de colocar eles pra produzirem isso. Vai sair umas coisas muito legais! E se a gente oferecer essas possibilidades de como criar as imagens, enfim, ferramentas, eu acho que vai sair trabalhos fantásticos, que já vai dar pra gente linkar com outras coisas. Vamos arriscar?

Barbra: Vamos!

Ricardo: Ahhhh (risos)...

Barbra: Vamos! Eh, não, ah gente... é collage. A gente pode pedir pra eles fazerem colagem, porque aí a gente fala assim: “Olha, você tenta fazer assim (gesticula com as mãos), mas se você não conseguir fazer assim, pelo menos faz uma assemblagem, né?”

Ricardo: Mm-hmm!

Barbra: Porque a técnica dele é essa, né?

Ricardo: Disso a gente já pode até puxar as questões de língua, né, o que o Pennycook chama de semiotic assemblages.

Barbra: Eh... porque a técnica que o Ugur Gallenkus usa é essa. É colagem e assemblage. Então, a gente pode fazer isso e dizer assim: “se você de tudo não conseguir fazer no digital, você pode fazer com revistas e depois você cola e mostra”. Entendeu?

Ricardo: A gente dá opções.

Barbra: Né?! [...]. (SP2 – 18 ago. 2020).

A proposta de trabalhar com as colagens de Ugur Gallenkus seria, como dito anteriormente, uma atividade de *warmer* da aula do dia 25/08/2020, e teria como objetivo retomar as dimensões de bem-estar estudadas anteriormente. Entretanto, conforme expresso no início do excerto, eu acreditava que o trabalho do artista turco, muito mais do que propiciar uma revisão das dimensões de bem-estar trabalhadas com a turma, poderia viabilizar a construção de outras colagens digitais que contemplassem as realidades sociais das/os próprias/os licenciandas/os. Barbra, por sua vez, entende que a construção das colagens digitais poderia ser demasiadamente complicada para as/os aprendizes.

Com base nas alegações subsequentes da docente, *Vamos! Eh, não, ah gente... é collage. A gente pode pedir pra eles fazerem colagem, porque aí a gente fala assim: “Olha, você tenta fazer assim (gesticula com as mãos), mas se você não conseguir fazer assim, pelo menos faz uma assemblagem, né?”* (SP2 – 18 ago. 2020), depreendo que a preocupação dela com a atividade girava em torno de encontrarmos alternativas para que todas/os tivessem meios para realizar a colagem, como é perceptível no trecho: *Então, a gente pode fazer isso e dizer assim: “se você de tudo não conseguir fazer no digital, você pode fazer com revistas e depois você cola e mostra”. Entendeu?* (Barbra – SP2 – 18 ago. 2020). Dessa maneira, compreendo que as ressalvas feitas pela professora sobre o modo como a colagem digital poderia ser realizada na turma me possibilitaram perceber o *zelo* que devemos ter com aquilo que propomos em nossas aulas de línguas. Em virtude disso, despertei um olhar ainda mais aguçado para o assunto durante a leitura do texto “Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra”, de Ana Paula Duboc (2020).

A indignação da estudiosa ao descrever suas primeiras impressões do trabalho de Ugur Gallenkus e os sentimentos que a obra visual do artista turco despertaram nela me fizeram refletir sobre a maneira como muitas vezes os materiais das nossas aulas chegam até nós:

[...] Quando conheci o trabalho do artista, fiquei emudecida. Em seguida, indignada. Uma indignação que se tornou ainda mais expressiva quando vemos, mais recentemente, políticas neoconservadoras instaladas em diferentes países, as quais vêm tolhendo direitos adquiridos, frutos de importantes movimentos sociais e pesquisas na área das Ciências Humanas das últimas décadas. Uma indignação que me move a pensar: qual é o meu lugar, na condição de formadora de professores, diante dessa realidade? Qual pode ser o meu lugar diante dessa realidade? (DUBOC, 2020, p. 155).

Tal como narra a autora, manifestações culturais, literárias e artísticas diversas, sobretudo aquelas que evocam lutas e resistências/reexistências de corpos/saberes/seres subalternizados, me afetam profundamente e, geralmente, passam a fazer parte do meu material

didático utilizado em sala de aula, servindo também de inspiração para algumas das minhas produções acadêmicas (ALMEIDA, 2021, 2022; ALMEIDA; LAGO; FIGUEIREDO, 2021). A discussão sobre o legado de Ugur Gallenkus feita por Duboc (2020) me chama a atenção, ainda, pelo convite à reflexão sobre a necessidade de um olhar não utilitarista ou logocêntrico para aquilo que propomos em nossas aulas de línguas, em especial, as que buscam romper com a colonialidade e suas múltiplas facetas.

Nesse seguimento, corroboro a afirmação da estudiosa sobre a autoimplicação e o seu papel na educação linguística crítica e decolonial, na medida em que “se o outro não se vê implicado – se a copresença é ausente – algo está errado e algo precisa ser feito” (DUBOC, 2020, p. 156-157). Em vista disso, acredito que a propositura de atividades e de projetos em que as/os alunas/os se vejam implicadas/os com modos outros de ser, conhecer e experimentar o mundo, tal como Barbra e eu intentamos realizar com o exercício de elaboração de colagens digitais inspiradas na obra de Ugur Gallenkus, pode se caracterizar como real enfrentamento às práticas utilitaristas e logocêntricas ainda tão presentes nas aulas de línguas.

Perante o exposto, encerro esta seção que teve por objetivo discutir a segunda SP, na qual Barbra e eu refletimos sobre eventos que marcaram a primeira aula síncrona online e alinhamos ações futuras para as próximas aulas. Dentre as problematizações aqui feitas, destaco: *diferentes modos de encarar e compreender o silêncio (virtual), o cuidado da/o pesquisadora/or para não assumir posturas coloniais ou de caráter extrativista em seus estudos, a negociação de sentidos como elemento frutífero no planejamento colaborativo e a necessidade da autoimplicação na educação linguística pautada pelo pensamento decolonial*. A seguir, apresento as duas aulas (dias 01/09/2020 e 08/09/2020) em que discutimos a vida e a obra de Ugur Gallenkus e as/os licenciandas/os construíram outras colagens e legendas inspiradas nesse artista.

2.4 “*Eu vejo a cidade sufocando a natureza. A cidade sufocando o parque*”: reflexões e desdobramentos com/a partir (d)a obra de Ugur Gallenkus

Início a presente seção com a problematização feita por S.J. a respeito de como as experiências semióticas mobilizadas no trabalho de Ugur Gallenkus nos incomoda e nos afeta de modo ímpar, gerando (auto)implicações, muitas vezes imediatas, com as *corpovivências* contrastadas em suas colagens. Após Barbra perguntar às/aos licenciandas/os sobre as percepções que tiveram da obra de Gallenkus, S.J. afirma: *I think that, especially with his work, he didn't have to say us anything. The images are too strong. They speak for themselves. And most part of the time is hard to listen to what the pictures are saying* (S.J. – **IA3** – 01 set. 2020).

No meu entendimento, o comentário da licencianda aponta para uma compreensão de língua[gem] que percebe o papel das diferentes semioses na construção de sentido, visto que as obras de Gallenkus combinam elementos visuais (a própria colagem) e escritos (a legenda em que ele traz informações contextuais das imagens).

Antes de discutir com mais profundidade os desdobramentos de uma atitude que visava sensibilizar noções de bem-estar e de língua[gem] outras a partir do trabalho artístico de Ugur Gallenkus, irei me enveredar pelos caminhos da floresta no intuito de aprender com os saberes do povo Yanomami a respeito da dificuldade do homem branco de ler o mundo sob uma ótica não-grafocêntrica, como atesta S.J. em, *most part of the time is hard to listen to what the pictures are saying* (IA3 – 01 set. 2020). Sobre o assunto, Davi Kopenawa e Bruce Albert (2019, p. 75-76) nos dizem que:

[O] pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas já está enredada em palavras esfumaçadas e obscuras. O caminho de sua mente costuma ser tortuoso e espinhoso. Eles não conhecem de fato as coisas da floresta. Só contemplam sem descanso as peles de papel em que desenharam suas próprias palavras. Se não seguirem seu traçado, seu pensamento perde o rumo. Enche-se de esquecimento e eles ficam muito ignorantes. Seus dizeres são diferentes dos nossos. Nossos antepassados não possuíam peles de imagens e nelas não inscreveram leis. Suas únicas palavras eram as que pronunciavam de suas bocas e eles não as desenhavam, de modo que elas jamais se distanciavam deles. Por isso os brancos as desconhecem desde sempre.

Acredito que as palavras do xamã expõem a dependência que temos da escrita na cultura ocidental e o que a sua ausência provoca quando nos deparamos com manifestações multissemióticas, que não prezam exclusivamente por registros em peles de papel (escrita gráfica), como é o caso das colagens de Gallenkus. Nesse sentido, penso que, em alguma medida, as aulas em que discutimos a vida e a obra do artista turco nos permitiram ter uma experiência com compreensões de língua[gem] não-eurocêntricas, extrapolando “o frisson do logocentrismo na universidade por meio da manipulação sinestésica das colagens de Gallen” (DUBOC, 2020, p. 155), e viabilizando interpretações que solapam a necessidade de “peles de papel” (KOPENAWA; ALBERT, 2019) para os nossos pensamentos e possibilidades de mudança se expandirem. Com base, então, na obra de Ugur Gallenkus, trago a primeira colagem³⁸ digital discutida por nós em sala:

³⁸ Nesse primeiro momento, Barbra e eu optamos por apresentar somente as colagens do artista, sem discutir as legendas escritas por ele em cada uma de suas postagens.

Figura 7: Colagem digital de Ugur Gallenkus I



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CL9BVongUDC/>

Como podemos ver, a obra faz referência a uma grande metrópole sendo atravessada por uma faixa de floresta no centro. Compartilhando a sua tela no *Google Meet*, Barbra questiona a turma sobre representações outras daquela imagem e Helena diz:

Helena: **Eu vejo a cidade sufocando a natureza. A cidade sufocando o parque.**

Barbra: Explora mais um pouquinho essa ideia aí, Helena.

Helena: Já está, né... a maioria... pra gente chegar nessa parte de extinção mesmo, né, da natureza e tudo mais. **Até os parques hoje já tão parecendo tudo arquitetado, né, é de acordo com o que a cidade necessita, não tá mais natural.** Aí (na colagem) tem muito mais prédio do que árvore e essa listra no meio eu vejo o sufoco... a caminho de sufocar e acabar mesmo com o parque, árvores, natureza... assim, nesse sentido.

Barbra: Mm-hmm, muito bem. Qual a diferença desse recorte com aquela imagem do Ipê do câmpus Inhumas? É um Ipê que tem lá, não é?

Helena: Isso! É um Ipê. Exatamente amarelo conforme o recorte.

Barbra: Que relação a gente pode fazer disso aqui e do Ipê do câmpus Inhumas?

Helena: **Eu falaria resistência. Em meio ao sufoco, em meio ao que o mundo tem colocado, eles resistem.** O Ipê floresce quando tudo tá seco, quando não está favorável, além de muito bonito, além de muito belo. Eu relaciono com resistência. Eles persistem em viver por um período.

Barbra: E o Ipê lá do Inhumão é um símbolo de resistência bem forte, né?

Helena: Exatamente. Até poetisas aqui de Inhumas tão fazendo poemas com ele. Uma colega da nossa sala... Ela é poetisa. Excelente!

Barbra: Você tem uma foto dele aí pra gente poder projetar? Porque não são todas as pessoas da turma que conhecem.

Helena: Nossa, é lindo! Todos têm que conhecer a entrada do câmpus Inhumas. É lindo!

Barbra: É lindo! E a gente quando vai fazer uma reflexão ou qualquer coisa,

a gente vai lá ao redor desse Ipê, né, a gente faz abertura, encerramento [...].
(IA3 – 1 set. 2020)

O olhar de Helena para a colagem de Gallenkus denuncia o modo utilitarista e sufocante que encaramos a natureza em nossas cidades, pois, como ela bem pontua, *tem muito mais prédio do que árvore* (Helena – IA3 – 1 set. 2020) na imagem. Partindo, então, da problematização inicial feita pela licencianda, trago à baila duas perspectivas de encarar a natureza: uma de ordem acadêmico-científica, inserida no campo de Arquitetura e Urbanismo; e a outra, com base em ontoepistemologias indígenas.

As pesquisadoras Hérica Maria Saraiva Melo, Wilza Gomes Reis Lopes e Dayanne Batista Sampaio (2017) alegam que o ritmo acelerado nas cidades tem causado uma maior busca por ambientes naturais. Em virtude disso, os parques aparecem como “logradouros voltados ao conforto físico e psicológico do cidadão e da melhoria ambiental da cidade”, além de se tornarem uma “estratégia ao desenvolvimento das cidades” (MELO; LOPES; SAMPAIO, 2017, p. 545). Apesar de já ter vivido em uma capital (Goiânia) e frequentado diversos parques da cidade, muitas vezes com os mesmos propósitos elencados pelas autoras, percebo um olhar utilitarista das estudiosas ao encararem esses espaços naturais somente à serviço dos nossos problemas físicos e psicológicos. Nesse sentido, compreendo que a interpretação das autoras sobre o papel dos parques nas cidades aponta para uma noção colonial na qual a natureza é externa ao ser humano³⁹ e está somente ao nosso dispor.

Em contrapartida, Krenak (2020, p. 8) entende a *natureza* como uma *experiência de vida*, a qual, segundo ele, é uma experiência desvalorizada “por muita gente que vive na cidade”. Sobre o assunto, ele afirma que já viu pessoas o ridicularizando: “ele conversa com árvore, abraça árvore, conversa com o rio, contempla a montanha’, como se isso fosse uma espécie de alienação. Essa é a minha *experiência de vida*. Se é alienação, sou alienado” (KRENAK, 2020, p. 8, grifos meus). Nessa mesma direção, Eunice Tapuia (2020, p. 9) salienta que “a natureza faz parte de quem somos e seremos”. Por isso, a pesquisadora indígena afirma que o seu povo *Tapuia do Carretão* retira da natureza somente o necessário para a elaboração de seus utensílios diários e ritualísticos.

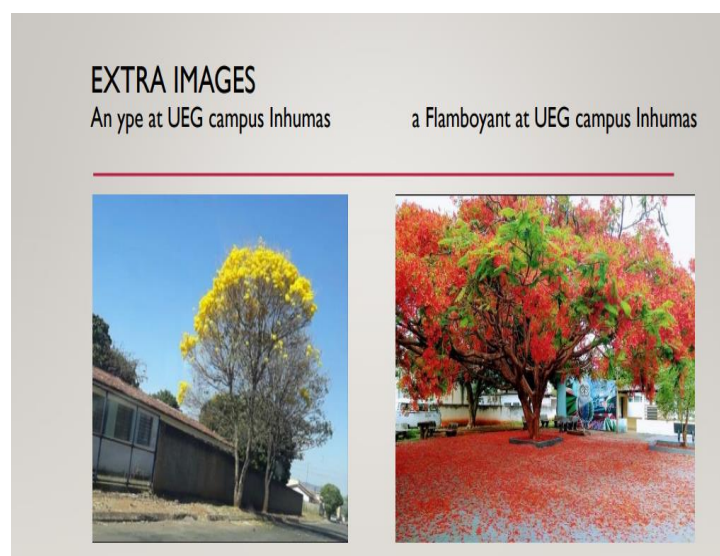
Com base nas provocações feitas pela professora da turma: *Qual a diferença desse recorte com aquela imagem do Ipê do câmpus Inhumas?* e *Que relação a gente pode fazer disso*

³⁹ Como nos alerta Krenak (2020, p. 6), “[f]omos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza”.

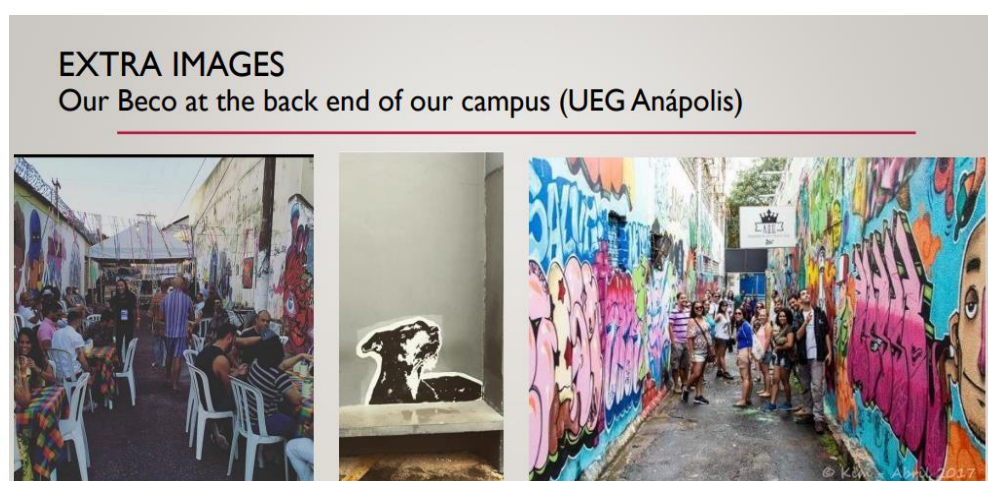
aqui e do Ipê do câmpus Inhumas? (Barbra – **IA3** – 1 set. 2020), acredito que a resposta de Helena se aproxima da noção de natureza como *experiência de vida* (KRENAK, 2020), pois como ela afirma, o recorte amarelado presente na colagem de Gallenkus remete à cor do Ipê plantado na frente da UEG de Inhumas, o qual, em suas palavras, representa *resistência*. Isso porque *em meio ao sufoco, em meio ao que o mundo tem colocado, eles resistem. O Ipê floresce quando tudo tá seco, quando não está favorável, além de muito bonito, além de muito belo [...]* (Helena – **IA3** – 1 set. 2020).

Entendo, por conseguinte, que as nossas aulas, ocorridas em um período pandêmico, também significaram *experiências de vida* e de *resistência e reexistência* em diversos momentos e de diversas maneiras. Barbra, por exemplo, aproxima o comentário da licencianda sobre a colagem de Ugur Gallenkus do nosso contexto e insere as imagens do Ipê e do Flamboyant presentes na UEG de Inhumas, bem como fotos do beco e de um grafite da Mocinha (cadela mascote da Unidade Universitária de Anápolis – CSEH – Nelson de Abreu Júnior) nos slides daquela aula.

Para mim, essas inserções representaram diferentes *atos de resistência* frente às mazelas instauradas na UEG de modo geral, em especial, àquelas relacionadas à UnUCSEH. Isso porque Barbra conversava com a turma a respeito da destruição das árvores no câmpus e de atos de resistência motivados pelas aulas de língua inglesa enquanto inseria as imagens nos slides. Para melhor situar a/o leitora/or das maneiras com que temos resistido à colonialidade e às suas múltiplas manifestações em nosso *contexto universitário cerradeiro interiorano*, trago, nas figuras 8 e 9, as imagens que passaram a fazer parte do material didático utilizado na aula do dia 01/07/2020 e os comentários tecidos por Barbra sobre *atos coloniais e de resistência* no espaço acadêmico-universitário da UEG (UnUCSEH – Anápolis).

Figura 8: Ipê e Flamboyant na UEG (câmpus Inhumas)

Fonte: Material das aulas (MA)

Figura 9: Beco da UEG (UnUCSEH) e grafite da Mocinha no centro

Fonte: Material das aulas (MA)

Barbra: [...] In our campus, our resistance lies in the alley. We have some graffiti there. Nosso câmpus foi violentado! A gente tinha árvores no estacionamento. As árvores foram todas podadas. Não sobrou nenhuma arvorezinha.

Helena: Pela prefeitura?

Barbra: Não. Porque resolveram que era muito importante colocar mais carros lá dentro, mataram todas as árvores e coube mais três carros.

Helena: Que horror!

Barbra: Eh... depois eles falaram que as árvores tinham uma estrutura condenada, mas... eu não sei. Enfim... nós não temos árvores mais dentro do nosso câmpus. Aí a gente tem uma faixa de jardim. Essa nossa faixa de jardim tem uma aceroleira pequeninha... e alguuumas flores também bem pequeninhas. **Nosso câmpus tá todo sem natureza. Ele é só calçada. A gente não tem essa preservação** (que o câmpus de Inhumas tem). **A gente não tem**

esse tipo de resistência. Nossas paredes eram coloridas. Tinham váarios grafites. Nossos grafites eram coloridos. Foram todos pintados por cima, violentamente apagados, silenciados [...]. A primeira coisa que a gente vai fazer quando voltar (a ter aulas presenciais) vai ser uma sessão de fotos do nosso câmpus pra gente mostrar as coisas que estão acontecendo por lá [...]. Last year we had a project with our English class to talk about the environment, to talk about nature around us, and a group of girls decided to bring some ypes to plant in a space that we had in our campus. So, the girls planted the ypes there. I think there were three ypes from our group. We planted the ypes there, but I don't think it was taken care of because of the pandemic. So, I think during the pandemic hmm it might have died. I don't know how they are now, but they were little ypes to represent our insurgence against the destruction of our campus, but also we have to take pictures of our alley [...]. I don't have images of our campus because I used to go there in a hurry. I went, worked and came back home, and I didn't have the idea of taking pictures, and because we didn't make any effort to show things around our campus, I never really had this thing in mind. Only after I started reading and thinking a little bit more about the importance of space in our constitution, I started thinking about this. (IA3 – 01 set. 2020).

Interessante notar como as colagens de Gallenkus nos afetou e nos despertou para reflexões mais situadas sobre os nossos câmpus (Anápolis e Inhumas), até mesmo aquelas que ficavam nos *becos*. Muito embora Barbra e eu tivéssemos o desejo de falar sobre lugares e suas representações na/pela língua[gem] nas aulas, toda essa discussão não tinha sido planejada por nós. Nessa perspectiva, penso que os eventos de destruição e, principalmente, os atos de insurgência mencionados por Barbra também serviram para que as/os licenciandas/os explorassem interpretações outras das montagens visuais do artista turco e se expressassem com mais frequência nas aulas.

Para Cristina, a conversa entre Barbra e outra licencianda a respeito da existência de árvores na UEG de Inhumas e a ausência delas na UnUCSEH, em Anápolis, foi um dos momentos mais memoráveis durante o módulo *Wellbeing*. De acordo com a licencianda, a quantidade de concreto presente na UnUCSEH fez com que ela estranhasse aquele ambiente quando o viu pela primeira vez. Isso porque, como Cristina afirma, ela veio transferida de outro câmpus da UEG (câmpus Cora Coralina), situado na Cidade de Goiás:

Cristina: Eu acho que uma das falas que eu mais me recordo, assim, foi quando a professora Barbra e a nossa colega – acho que foi a... (aluna não participante do estudo), se eu me lembro bem – compararam os campi, né? O câmpus de Anápolis e o câmpus de Inhumas, e aí o campus de Anápolis tem os grafites na parede, né? E a Barbra falou, lembrou que tinha uma árvore lá dentro do estacionamento, mas que ela foi retirada; e a... (aluna não participante do estudo) mostrou, né, uma árvore maravilhosa que tem lá no campus de Inhumas, e aí fizemos as comparações. E aí, levantou-se uma voz de revolta: “Gente, vamos cuidar do nosso câmpus! O que tá acontecendo?! Tá tão abandonado. Ah, era tão mais bonito!”. Quando eu cheguei no câmpus

de Anápolis, não tinha mais a árvore que a Barbra havia mencionado e eu adoraria ter visto, né? Porque pelas fotos parecia bem bonita, mesmo! Mas, eh, foi uma das coisas que eu fiquei mais chocada quando eu cheguei em Anápolis porque eu era do câmpus Cora Coralina, e aí eu fui transferida pra Anápolis. E o câmpus Cora é muito bonitinho, né? Porque ele é feito todo de tijolinhos, tem muitas plantinhas lá dentro, e aí são os próprios estudantes que cuidam dessas plantinhas, a gente rega, os professores cuidam. E o câmpus de Anápolis realmente é todo concretado, né? (Cristina – CI – 22 out. 2020).

Mais uma vez, reitero a importância de estarmos atentas/os aos *momentos críticos* que ocorrem em nossas aulas de línguas e o que fazemos com eles. Como defendo em minha dissertação de mestrado, esses instantes se tratam de “incidentes potencializadores de desestabilizações e transformações, uma vez que são essas práticas de propor algo diferente que permitem aos/às agentes educativos/as possibilidades de movimento, de fluidez” (ALMEIDA, 2017, p. 50). Desse modo, conforme argumenta Pennycook (2004), são esses eventos inesperados que trazem em sua essência a possibilidade de mudar algo, de fazer diferente, e que podem propiciar modos outros de encarar o mundo social, tal como percebo no olhar de Cristina para o evento ocorrido naquela aula do dia 01/09/2020. Não fossem os atravessamentos provocados pela obra de Gallenkus em Helena e a sensibilidade da professora Barbra de discutir essas questões naquele exato *momento crítico* da aula, talvez Cristina jamais saberia das belezas do Ipê e do Flamboyant na UEG de Inhumas, ou das atrocidades que foram cometidas contra as árvores na UnUCSEH anos atrás, dificultando ou inviabilizando, assim, as relações estabelecidas pela licencianda sobre esses aspectos e as suas *corpovivências* no câmpus Cora Coralina.

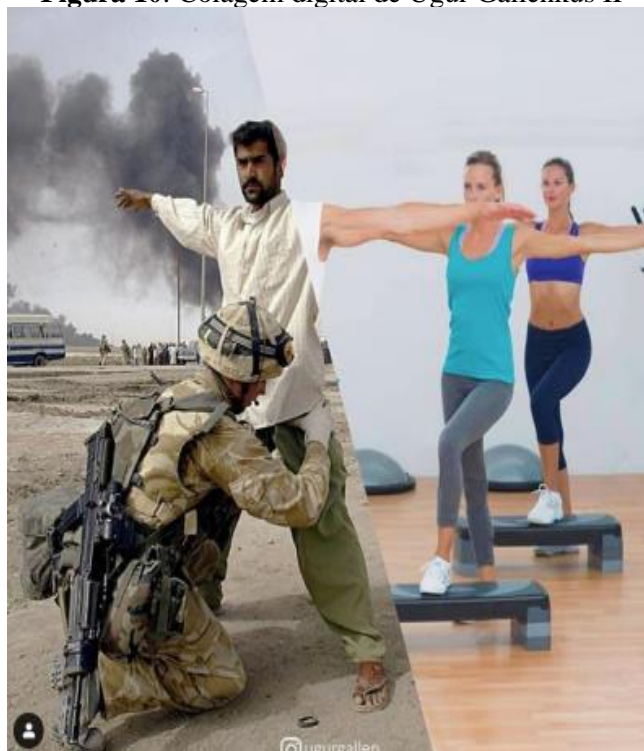
Mocinha, o beco e as árvores mencionadas por Barbra fizeram parte das minhas *corpovivências* durante a graduação e o mestrado cursados na UnUCSEH. Também estive presente na aula em que as alunas levaram os ipês para serem plantados no câmpus, resultado de um projeto maior realizado por Barbra com a turma. E me lembro, ainda, do sentimento de estranhamento quando fui cursar uma disciplina na Universidade Federal de Goiás – câmpus Samambaia, primeira vez em que estudei fora de Anápolis. A meu ver, todo esse emaranhado de memórias suscitado pela colagem de Ugur (figura 7) e pelos relatos de Barbra e Helena contribui para pensarmos a contingencialidade e o imbricamento das nossas *corpovivências* com outros humanos, não-humanos, a matéria, a língua[gem] e o próprio espaço que nos constitui (SOUSA; PESSOA, 2019).

Por isso, compreender de que maneiras o espaço, a matéria e a própria espiritualidade atravessam e dão formas às nossas *corpovivências* me parece ser uma estratégia frutífera para “la resistencia, desobediencia y divergencia, incluyendo en pensamiento y raciocinio político,

epistémico, sociocultural y existencial” (WALSH, 2017, p. 18). Isso significa dizer que o projeto moderno-colonial “con su destrucción y despojo de la Madre Naturaleza y los modos de vida en/de relacionalidad, junto con la lógica patriarcal-paternalcolonial en ascenso, la criminalización de la protesta, la creciente violencia y represión a jóvenes y mujeres” (WALSH, 2017, p. 18) caracteriza o mundo atual e possui efeitos reais que podem ser vistos e sentidos com bastante frequência pelos humanos e não-humanos. Tal aspecto se relaciona ao apagamento dos grafites que existiam no beco da UEG e à derrubada das árvores plantadas no câmpus que constituíam sentido para tantas pessoas frequentadoras daqueles espaços, por exemplo. Entretanto, seguimos resistindo e reexistindo em nossas pequenas insurgências nas aulas de LI, como é o caso do plantio dos ipês realizado por alunas do câmpus (Barbra – **IA3** – 01 set. 2020).

A seguir, apresento outra colagem de Gallenkus problematizada por nós durante a aula do dia 01/09/2020, seguida dos comentários de S.J. sobre o que enxergava ali. Dessa vez, a licencianda pareceu ter mais facilidade em *escutar o que as imagens diziam* e estabeleceu relações bastante críticas sobre o conteúdo das figuras:

Figura 10: Colagem digital de Ugur Gallenkus II



Fonte: <https://www.instagram.com/p/B9WMymIAYth/>

Barbra: What about this, guys?

S.J.: [...] The soldier is in the Middle East and the man is probably a native and he’s treating him like he’s the enemy who have to be revisted (frisked) and the soldier think that they are doing him a good thing. And the other side,

we have white womans in the gym with no worries, no preoccupations. And the guy are in his home being treated as a vailan (villain), as someone who was doing a bad thing.

Barbra: Mm-hmm... From what you can see, the soldier's white, black, chinese, oriental?

S.J.: He's white.

Barbra: He's a white soldier, yes?

S.J.: Probably from the U.S.A.

Barbra: Probably. Heavily armed. See all the guns here? It's a threatening image. When you have this kind of suit here, you threat by your appearance. And the guns. And then he's trying to search for illegal things. Violently because he is pulling down the pants of this man.

S.J.: They act like they are saving the world when they are killing children during the process.

Barbra: Yes, it's hard to see what they consider the world because when they are saving the "world" (with quotation marks), they are destroying nature, killing local people, destroying houses, destroying the future of kids. So, what is the notion of world that they might have?

S.J.: I guess one world where everyone depends of them. The principal reason of these invasions and war are not fight for peace. They are normally for some monetary reason. They are not trying to make the world better (sarcastic laugh). Is about become more rich and powerful.

Barbra: So, making the world a better place is just an excuse used to justify the violence against people, place, space, plants, animals, yeah?

S.J.: Yeah.

Barbra: And you see, there's pollution here. There's a line of people here preparing to get on the bus. Maybe, these are people who have already been searched. Perhaps, they are being taken somewhere. (IA3 – 1 set. 2020).

A interpretação da colagem feita por S.J. tem lugar, gênero e raça bem definidos. A legenda, postada juntamente com a colagem (figura 10), traz as seguintes informações na página oficial de Ugur Gallenkus (2020, online): "British soldiers check Iraqis leaving the southern Iraqi town of Basra, 30 March 2003. Several Iraqi soldiers were arrested trying to escape intense fighting by putting on civilian clothes over their uniforms and attempting to slip through British checkpoints". Apesar de termos optado exclusivamente pela problematização das colagens virtuais nas aulas, conforme informado em nota de rodapé na página 97, ao me deparar com o conteúdo da legenda supracitado, com os comentários de Barbra feitos no excerto acima e com base em leituras acadêmicas anteriores relacionadas à raciolinguística, pude perceber como a indumentária e os objetos que utilizamos em nossos corpos estão intrinsecamente ligados à raça, ao gênero e à classe, o que pode ser visto na atitude dos soldados iraquianos de vestirem roupas de civis para tentarem escapar dos soldados britânicos.

Nessa seara, Jonathan Rosa e Nelson Flores⁴⁰ (2017, p. 8) afirmam que percepções

⁴⁰ Os pensadores desenvolveram o construto *raciolinguística* como campo teórico no ano de 2017, interessados em entender como e por que as categorias de raça e língua[gem] foram conaturalizadas e imaginar a sua desnaturalização como parte de um projeto estrutural mais amplo de contestação da supremacia branca.

hegemônicas raciais “can be enacted not simply by individuals but also non human entities such as institutions, policies, and technologies associated with linguistic profiling”, como podemos ver na tentativa de soldados iraquianos serem lidos como civis por combatentes britânicos através do uso de roupas comuns. Entretanto, conforme os estudiosos advertem, é preciso que recusemos focalizar nossas interpretações somente nas práticas linguísticas de sujeitos racializados, o que se traduz como mais uma estratégia da colonialidade para apagarmos o principal problema nas Américas – a racialização dos corpos negros e indígenas –, e passemos a interrogar “the interpretive and categorizing practices of racially hegemonic perceiving subjects” (ROSA; FLORES, 2017, p. 8).

À vista disso, o comentário de S.J. parece corroborar a afirmação dos autores, uma vez que a sua interpretação da colagem de Gallenkus focalizou mais a presença de um soldado branco em território iraquiano e as motivações econômicas por trás das guerras no Oriente Médio do que questionou as razões pelas quais o homem iraquiano (racializado) estava sendo revistado. Ao realizar esse tipo de leitura, S.J. destaca o papel colonizador de países europeus e dos Estados Unidos na guerra do Iraque e faz uma crítica contundente ao afirmar que os soldados dessas nações “act like they are saving the world when they are killing children during the process” (S.J. – IA3 – 1 set. 2020).

O esforço de Barbra em relacionar raça e poder também se configura como enfrentamento à colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), visto que a professora intercruza esses conceitos numa tentativa de mostrar como “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (p. 115). S.J. também discute outro aspecto igualmente relevante relacionado à colonialidade do poder: “*monetary reason*”, i.e., o capitalismo. Sobre isso, o peruano argumenta que

[a]s novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça 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. 118).

Nesse sentido, os critérios utilizados na invenção das raças e das formas de controle do trabalho no continente americano serviram e continuam a servir para justificar a invasão e o domínio de outros territórios de povos não-brancos, como o que aconteceu no Iraque e ainda acontece em diferentes partes do mundo. Dito isso, acredito que as problematizações nos permitiram, em alguma medida, entender o lugar da *raça*, da *língua[gem]* e do *capital* na

constituição das narrativas criadas através das colagens (figuras 7 e 10) de Gallenkus.

Tendo feito essas considerações e para prosseguirmos com a discussão, apresento, na próxima seção, as colagens realizadas pelas/os licenciandas/os. Em seguida, discuto de que maneiras as *corpovivências* compartilhadas e coconstruídas com as/os agentes do estudo no decorrer do módulo *Wellbeing* nos possibilitaram provocar pequenas insurgências decoloniais nas aulas de língua inglesa de um curso de Letras: Português e Inglês.

2.5 “*Immunity comes with privilege in the same package*”: problematizações das colagens digitais feitas pelas/os licenciandas/os

Na aula do dia 01/09/2020, após as problematizações realizadas sobre a obra de Ugur Gallenkus, Barbra solicitou às/aos licenciandas/os que produzissem suas próprias colagens digitais como atividade assíncrona, abordando temas relacionados às suas realidades. No dia 08/09/2020, as/os licenciandas/os apresentaram as suas produções e, em seguida, a docente leu o artigo *How to write good captions in photojournalism*⁴¹. Por fim, Barbra pediu que as/os discentes escrevessem legendas para suas colagens e postassem ambas (colagem e legenda) em um mural criado por ela no aplicativo *Padlet*. As/Os licenciandas/os tinham, ainda, que comentar as publicações umas/uns das/os outras/os.

As produções das/os licenciandas/os abordaram diversos temas, tais como a pandemia do coronavírus e o desrespeito às políticas de distanciamento social em Goiás; o desmatamento no território goiano; a resistência do povo brasileiro frente à necropolítica adotada pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro; e a necessidade de estarmos atentas/os ao que damos valor em nossa vida. Com o intuito de ilustrar esses aspectos, apresento e discuto, a seguir, quatro das colagens e das legendas feitas pelas/os licenciandas/os da turma de Inglês V postadas no *Padlet*:

⁴¹ GALLAGHER, Heather. How to write good captions in photojournalism. *WikiHow*, 14 fev. 2023. Disponível em: <https://www.wikihow.com/Write-Good-Captions-in-Photojournalism>. Acesso em: 26 mar. 2023.

Figura 11: Colagem digital produzida por S.J.

Fonte: Material das aulas (MA)

Legenda da colagem produzida por S.J.: *I guess some people already found the cure... Since March (2020), the state of Goiás has watched the red line, which shows the number of people who are contaminated with Covid-19, growing every day. Up until now (Sep. 8th, 2020) our state has registered 3.551 deaths. This means countless families and friends who have lost someone who is special and loved are mourning their dead. On the other hand, we have people and businessmen who apparently do not care about these numbers. Their only concern is about having fun and making money. One example is Hot Park, a club in Rio Quente, a small town in Goiás, advertising for the independence holiday this past week. It shows this careless position clearly, because "obviously" *immunity comes with privilege in the same package*. So if you accept my advice, say no to Hot instead of spending your money at Hot. Empathy is more than a beautiful word, It is a posture we have to work on these days to offer respect to those who lost someone and to show respect for ourselves and our families and friends.*

Figura 12: Colagem digital produzida por Tae

Fonte: Material das aulas (MA)

Legenda da colagem produzida por Tae: *Side by side...* On the left, there is a photo of Serra de Jaraguá, taken by my brother last year (2019) when he climbed the mountain, and next to it we have a photo taken from the internet, which shows one of the various areas resulting from deforestation and irregular mining in Cavalcante – GO. Goiás Secretariat of the Environment identified more than 1,000 hectares of deforestation on rural property located in that city. It's important to emphasize the importance of the Cerrado, not only for Brazil, because its relevance extends to other countries in South America, since in its territory are the sources of the three largest hydrographic basins of the continent, supplying 40% of the population of Brazil, not to mention that its vegetation also helps in capturing rainwater to supply the Guarani Aquifer, also known as the second largest underground water reservoir in the world. These two photos were chosen with the intention of showing the contrast of an area with a lot of vegetation, unlike the other that was totally deforested. What is ironic is that the collage gives an idea of being old, due to the division that resembles a torn paper, but in fact both images are so recent, being Cavalcante's image of this year (2020). Despite all this importance, the Cerrado seems to be being destroyed without mercy, where the human being is leaving the worst possible marks over the years. *The marks of the destruction of something so beautiful and important leave me no room to speak of hope.*

Figura 13: Colagem digital produzida por Anny



Fonte: Material das aulas (MA)

Legenda da colagem produzida por Anny: This is Márcio, he lost his son, Hugo, and a cousin to the Covid-19 (two of the 128,000 Covid victims in Brazil) and he is supporting a protest organized by the NGO Rio de Paz, which opened 100 shallow graves in the sand of Copacabana beach in June 2020. *Marcio asks people to have empathy and compassion, while Jair Bolsonaro, the president of the Republic, does not respect the quarantine and underestimates the impacts of the virus, showing up at the Esplanada dos Ministérios, in Brasília, to greet his supporters. While Márcio's attitude inspires and gives us hope in the human being, President Bolsonaro's attitudes do the opposite. The president not only fails to follow the guidelines of the World Health Organization, but also influences the entire population to do the same, putting people's lives at risk. People in leadership positions should be the most responsible, because their conduct inspires the population. So, with these attitudes, the president is being irresponsible, insensitive, selfish and a terrible head of state.*

Figura 14: Colagem digital produzida por Nami



Fonte: Material das aulas (MA)

Legenda da colagem produzida por Nami: The first image shows that we are losing our fauna and flora so precious to continue surviving. Every year, the same problem is getting worse. The second (one) shows us how we pretend not to see reality, we prefer to get together to have fun, ask for dreams to come true and admire a “beautiful and wonderful image”. While all of these disasters are happening, it still seems like we’re just ignoring and hoping for better days, but we’re not fighting for the best that we have.

Na primeira colagem (figura 11), é possível perceber a indignação de S.J. com as/os empresárias/os do ramo de turismo, uma vez que empresas como o *Hot Park*, parque aquático situado em Rio Quente – cidade do interior de Goiás, continuavam promovendo anúncios incentivando as pessoas a passarem o feriado de 7 de setembro com suas famílias no clube, a despeito de todas as complicações enfrentadas por muitas/os brasileiras/os naquele momento da pandemia. Com base nos dados presentes na legenda da colagem de S.J., até o dia 8 de setembro de 2020, 3.551 goianas/os haviam perdido a vida para a Covid-19. Diante desse cenário catastrófico, ela nos lembra que *immunity comes with privilege in the same package*, uma vez que a maioria das pessoas capazes de custear um passeio até o *Hot Park* naquele estágio da pandemia ocuparia alguma posição de privilégio na sociedade, seja de raça, de gênero ou, sobretudo, de classe. A última mensagem deixada pela licencianda em sua legenda parece corroborar uma noção performática de língua[gem], ao passo que a sua compreensão de *empatia* não se alinha somente a algo que descreve uma ação no mundo, mas *a posture we have to work on these days to offer respect to those who lost someone and to show respect for ourselves and our families and friends* (S.J. – **legenda da colagem**). Desse modo, percebo como a atividade

de criação de colagens digitais permitiu às/aos licenciandas/os praticarem a escrita em LI sem deixar de lado o exercício da (auto)implicação com as *corpovivências* de pessoas que tiveram familiares e amigas/os próximas/os mortas/os pela Covid-19.

A segunda colagem (figura 12) denuncia a situação alarmante do bioma Cerrado e traz o contraste entre uma área desmatada (Cavalcante) e outra aparentemente preservada (Serra de Jaraguá), ambas no estado de Goiás. Tae faz uma análise mais ampla a respeito da relevância do Cerrado não somente para a região centro-oeste, mas para toda a América do Sul, visto que esse bioma possui três bacias hidrográficas importantes para o continente (a Bacia do São Francisco, a Bacia do Tocantins-Araguaia e a Bacia do Paraná) e a sua vegetação capta um grande volume de chuva responsável por suprir o Aquífero Guarani, uma das principais reservas subterrâneas de água doce do mundo. Considerando a colagem e a legenda elaboradas por Tae, noto que o seu trabalho também envolveu autoimplicação com o seu lugar de existência – o Cerrado, e, assim como S.J. e Anny, abraçou um dos maiores desafios para a descolonização da universidade: “o favorecimento da transdisciplinaridade e da transculturalidade” (DUBOC, 2020, p. 153).

Nesse sentido, a proposição de atividades que fomentem o entrelaçamento de saberes acadêmicos e não-acadêmicos, muito mais do que enlases atravessados apenas por conhecimentos disciplinares, pode ser um caminho fecundo para que possamos ter *room to speak of hope* (Tae – **legenda da colagem**) nas aulas de língua inglesa. Infelizmente, as marcas de destruição do bioma Cerrado e o contexto pandêmico-político-social-econômico, à época deste estudo, deixaram Tae de mãos atadas, porém espero que, ao ler as discussões presentes nesta tese, ela possa perceber que as suas ações foram importantes para que eu e outras pessoas (como a professora Barbra e suas/seus colegas de turma) pudéssemos seguir esperando (FREIRE, 1992).

A terceira colagem (figura 13) apresenta Márcio Antônio do Nascimento Silva, um homem negro que perdeu seu filho Hugo e um primo para o coronavírus, de um lado, e o ex-presidente, Jair Bolsonaro, sendo ovacionado por suas/seus apoiadoras/es do outro. Como Anny afirma em sua legenda, enquanto Márcio pedia compaixão e empatia pelas pessoas enlutadas durante a pandemia, Bolsonaro subestimava o vírus e condenava aquelas/es que se opunham à sua necropolítica (MBEMBE, 2016). Mais uma vez, percebo que o trabalho com as colagens digitais contribuíram notadamente para que as/os licenciandas/os aprimorassem suas habilidades com as TDIC e ampliassem seus repertórios em língua inglesa. Outrossim, essa iniciativa pode ser compreendida como um esforço decolonial (SILVESTRE, 2017), visto que as *corpovivências* abordadas pelas/os licenciandas/os em suas colagens evidenciam a

autoimplicação que estas/es tiveram ao pensar sobre questões de bem-estar durante a crise da Covid-19. Nesse sentido, penso que a dor, a indignação e a falta de esperança precisaram ser expostas para que pudéssemos compreender com mais clareza que, assim como nos ensina S.J. em sua legenda, *a imunidade (ao coronavírus) e o bem-estar estão sempre associados ao privilégio*.

A quarta e última colagem (figura 14) denuncia o desprezo do ser humano frente à devastação de nossa fauna e flora, fundamentalmente após a escalada da extrema direita no Brasil nos últimos anos. Apesar de ambas as imagens conterem *fogo* (na imagem superior, representado por uma queimada e, na inferior, representado por fogos de artifício), Nami expõe sua preocupação ao verificar que o artificial ocupa espaço mais relevante em nossa sociedade do que aquele que devasta matas, florestas e vidas não-humanas. Como ela afirma, nós até desejamos dias melhores (em feriados como a virada do ano), porém não lutamos pelo bem mais precioso que temos (a biosfera). Por isso, é preciso lembrar que resistimos para construir mundos outros e não para destruí-los (WALSH, 2017).

Krenak (2020) faz uma crítica incisiva a essa noção de que a Terra e a humanidade são coisas diferentes, como abordei anteriormente. O homem branco cristão heterossexual, fruto do humanismo alimentado por ideais renascentinas entre os séculos XIV e XVI, chegou a um nível de dissimulação tão substancial, que passou a propagar o mito de que a humanidade importaria mais do que o seu próprio lugar de existência – a Terra. Como enfatiza o pensador indígena (2020, p. 10), “eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza”. Nesse caminho, a ideia de que humanos podem se descolar da terra a ponto de ignorar o *fogo real* (referência à colagem de Nami) que destrói/compõe a sua existência também me parece absurda. As queimadas, por exemplo, não acontecem fora de nós, lá na floresta, no Cerrado, na Amazônia, no quintal da/o vizinha/o. Elas acontecem dentro de nós quando “suprime(m) a diversidade (e) nega(m) a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos”, nos oferecendo “o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo” (KRENAK, 2020, p. 12, grifos meus).

Ante o exposto por Krenak (2020) e profundamente afetado pela colagem e pela legenda de Nami, compreendo que um bom motivo para o uso de fogos de artifício seria o nosso engajamento na luta pelo adiamento do fim do mundo, o qual ocorre, consoante ao líder indígena, quando semeamos histórias novas sobre a vida, sobre os sonhos, sobre a natureza. Ainda é possível “experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar” e existem “pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover”

(KRENAK, 2020, p. 13). Que possamos aprender com as corpovivências de diferentes povos indígenas sentidos outros sobre o fogo, sobre a água, sobre a floresta, sobre nós mesmas/os, enfim, sobre a vida. Talvez assim estaremos adiando o fim do mundo e verdadeiramente celebrando algo que importa.

Feitas essas reflexões, discuto, na sequência, as percepções das/os licenciadas/os a respeito das *corpovivências* compartilhadas e coconstruídas durante o módulo *Wellbeing*.

2.6 “Essas aulas do *Wellbeing* não foram pra gente estudar só a língua, sabe?”: percepções das/os articuladoras/es do estudo sobre as corpovivências compartilhadas e coconstruídas no módulo *Wellbeing*

Nesta última seção, recorro ao material gerado nas conversas individuais que tive com as/os licenciandas/os para discutir as suas percepções com relação às *corpovivências* compartilhadas e coconstruídas durante o módulo *Wellbeing*. Faço isso com a intenção de mapear e perceber de que maneiras as problematizações sobre bem-estar viabilizaram possíveis insurgências decoloniais na educação linguística em língua inglesa. Início, então, com o excerto de Jeni, a qual afirma ter ficado em choque com a proposta das aulas:

Jeni: Então, a questão do *Wellbeing* veio logo na pandemia e foi um tema bem importante, porque eu acho que todo mundo lá da sala estava num momento bem difícil. Então, eu acho que veio num ótimo momento pra gente parar e pensar no nosso bem-estar naquele momento principalmente. E, como eu acho que eu até já mencionei para vocês, as nossas aulas de inglês antes da Barbra eram aulas diferentes, o modelo. A gente seguia o livro didático, toda semana nós tínhamos que fazer um capítulo do livro, a professora corrigia, a gente tinha algumas interações orais, mas eram tipo perguntas, ela fazia e a gente respondia. Aquela coisa mais metódica. E aí quando a Barbra chegou já mudando esse modelo foi um choque pra todo mundo, porque a gente estava acostumado a ficar numa caixinha de um jeito que a gente já sabia (o que iria acontecer), era mais decoreba, a gente já decorava o que a gente tinha que responder, decorava o que caía na prova e ok. Aí a **Barbra já chega sem livros, sem nada, já colocando a gente pra falar, colocando a gente pra apresentar trabalho**. Todo mundo ficou em choque. Eu e o Vittor, né, porque a gente conversa de tudo, né, a gente surtando. Aí bem nesse trabalho do *Wellbeing* (ela pede) pra gente fazer e apresentar. Então, fugiu bastante do nosso costume, mas foi ótimo, porque **foi o nosso pontapé inicial na nossa oralidade**. A gente se desenvolveu mais, montamos os slides e também foi um **tema que estava dentro da nossa vivência**. Então, eu achei isso muito importante também. (Jeni – CI – 22 out. 2020).

Com base no relato, a licencianda parece perceber as discussões do módulo *Wellbeing* como pontapé inicial para uma prática pedagógica que *rompia com o uso do livro didático de*

inglês e aproximava as vivências da turma com os tópicos discutidos nas aulas em um período pandêmico. No que concerne ao uso do livro didático antes do Inglês V, Jeni diz: *a gente seguia o livro didático, toda semana nós tínhamos que fazer um capítulo do livro, a professora corrigia, a gente tinha algumas interações orais, mas eram tipo perguntas, ela fazia e a gente respondia* (Jeni – CI – 22 out. 2020). Nesse viés, entendo que o dizer de Jeni sobre o uso do LD coaduna com uma noção de aprendizagem em que habilidades e competências são pré-estabelecidas e “devem ser comuns a todos(as) que ensinam, já prevendo e estabelecendo de antemão como se aprende e, portanto, como se deve ensinar, em uma perspectiva prescritiva que isola ensinar e aprender como processos distintos, autônomos e independentes” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020, p. 14). Assim, esse modo de encarar o conhecimento se aproxima daquilo que Santos (2007) compreende como uma das formas do *pensamento abissal*. No caso da universidade ocidental, o sistema de distinções visíveis e invisíveis das forças que operam ‘deste lado da linha’ e ‘do outro lado da linha’ consiste no apagamento dos saberes que não emanam dessa instituição, pois ela é a única reconhecidamente capaz de produzir conhecimentos ditos científicos e válidos.

Já na educação linguística em língua inglesa, isso pode ser percebido através dos métodos e das metodologias presentes no ensino de línguas, as quais são, em sua maioria, pensadas e produzidas em países *euroeucentrados* e trazem em seu cerne práticas que intentam universalizar o que seria aprender línguas em todo e qualquer lugar do mundo. A previsibilidade e a objetividade do conhecimento podem ser percebidas nas seguintes palavras da licencianda: *a gente estava acostumado a ficar numa caixinha de um jeito que a gente já sabia (o que iria acontecer), era mais decoraba, né, a gente já decorava o que a gente tinha que responder, decorava o que caía na prova e ok* (Jeni – CI – 22 out. 2020).

Na intenção de subverter a lógica colonial que sustenta as universidades latino-americanas, Souza e Nascimento (2018, p. 264) sugerem que “é necessário construir uma universidade que consiga, de fato, legitimar práticas de escrita e conhecimentos outros que foram/são silenciados pelo poder hegemônico”. Partindo desse entendimento, acredito que a atividade de escrever e apresentar dimensões outras de bem-estar, proposta no dia 25/08/2020, se configurou como tentativa de valorizar as *corpovivências* das/os licenciandas/os para a educação linguística em língua inglesa que propusemos. De acordo com Jeni, essa atividade foi o pontapé inicial para o desenvolvimento da sua oralidade em inglês, haja vista a proximidade do assunto com as suas *corpovivências*.

Em consonância com o relato de Jeni, mobilizo, mais adiante, as falas de Helena, Nami e S.J. sobre as discussões e as atividades relacionadas ao bem-estar. As licenciandas

mencionam, dentre outros fatores, a *possibilidade de escolha* das dimensões de bem-estar para serem discutidas e as *implicações* disso; a pesquisa e a apresentação de outras dimensões de bem-estar como responsáveis por *sobrepular o estudo da língua inglesa*, religando essas aprendizagens às *corpovivências* da turma; e o lugar da *subjetividade* nas apresentações:

Helena: Sim, do bem-estar, a gente falou sobre dormir, sobre comer, sobre esporte físico, lembrei. Eh... pro meu aprender foi interessante, porque eu aprender, eu trazer a língua pra aquilo que facilita pra mim, que é mais fácil pra mim em português... eu, eu assimilei melhor. **Eu gostei, eu gostei. Até já tinha essa prática aqui na [...], eu achei interessante e gostei muito. Inclusive o fato de a professora permitir que a gente escolhesse, né?** O que que você poderia falar de vários tópicos que ela colocou. Então, **eu achei interessante porque facilitou pra mim, e aí, assim, pra quem tem dificuldade como eu, eu vou assim, por um lado, por palavras que eu já conheço, por palavras que eu já consigo falar, né?** Porque, afinal de contas, a gente já tá em certo nível da faculdade e alguma coisa tem que sair, né? (Helena – CI – 23 out. 2020).

Nami: Essas aulas do *Wellbeing* não foram pra gente estudar só a língua, sabe? A gente estudou a língua, mas a gente também se aproximou dos assuntos do *Wellbeing*, e nesses assuntos a gente pode também se identificar, nos relacionar com aquilo também. Então, **não foi só estudo da língua, eu acho que foi mais a fundo.** (Nami – CI – 22 out. 2020).

S.J.: Eu acho que foi muito interessante, principalmente quando a gente fez a apresentação que cada um destacou um ponto que... **eu acho que é legal quando a gente pega essa subjetividade e traz pra sala de aula.** Cada um trouxe o ponto daquela, todas aquelas dimensões do *wellbeing*, qual que fazia mais sentido, qual tava fazendo mais sentido naquele momento. **Talvez se a gente fizesse essa atividade agora (em outubro), mudaria a dimensão que a pessoa escolheu.** Isso é interessante. (S.J. – CI – 23 out. 2020).

Com base no relato de Helena, observo que a possibilidade de escolha dos temas em sua apresentação sobre outros modos de bem-estar a auxiliou na identificação e na pronúncia de palavras que ela já conhecia em inglês. Dessa maneira, penso que esse tipo de ação permite a/o aprendiz compreender, em alguma extensão, de que maneiras as suas *corpovivências* atuam na construção política de sentidos em língua inglesa, o que só me parece possível quando trazemos as subjetividades das/os nossas/os alunas/os para o cerne das aulas (S.J. – CI – 23 out. 2020). A esse respeito, S.J. menciona o movimento presente nas nossas *corpovivências* e como ela percebeu isso na atividade sobre diferentes dimensões de bem-estar: *talvez se a gente fizesse essa atividade agora (em outubro), mudaria a dimensão que a pessoa escolheu* (S.J. – CI – 23 out. 2020). Nessa perspectiva, é válido ressaltar que as nossas *corpovivências* não são estanques, o que nos garante escorregar para outras possibilidades de encarar o mundo e a nós mesmas/os. Sob essa ótica, parece notório compreender que nenhuma aula de língua é para

estudar só língua. Ainda que achemos que em uma aula de gramática estejamos aprendendo somente isso, estamos enganadas/os. Essas aulas podem atuar na consolidação do desejo de normatizar o outro, de tê-la/o assim como deseja a branquitude e a colonialidade. Por outro lado, algumas aulas também podem servir para nos aproximar de nós mesmas/os, dos nossos gostos, daquilo que constitui sentido para as nossas corpovivências. Nesses casos, talvez, propomos aulas que vão mais a fundo, nos permitindo relacionar com os assuntos discutidos, como diz Nami (CI – 22 out. 2020) sobre o módulo *Wellbeing*.

Anny, por sua vez, declara que as aulas durante o módulo *Wellbeing* a permitiram olhar o mundo novamente para além das paredes de sua casa:

Anny: Então, eu sou uma pessoa muito mais envolvida com a causa alheia do que com as minhas, por exemplo. Então, essas coisas que a gente discutiu em sala de aula, no caso, online, eu já estava muito atenta a isso tudo. **Eu já sofro muito porque eu sou uma pessoa muito emotiva.** Eu não posso ver nada no jornal que eu já sofro bastante. Mas, nesse momento que a gente tava, como a gente tá muito dentro de casa, eu tava evitando já de olhar pro resto do mundo. Então, **nas discussões, por exemplo, me fez olhar de novo pro que tá passando no mundo.** Eu tive que abrir meus olhos de novo, porque a gente passou meses em casa. A gente vai ficando numa bolha, ainda mais se a gente não vê televisão, não vê as notícias. Então, essas discussões dessas realidades, da guerra, eu já não tava mais pensando na guerra. Tem uma pandemia mundial acontecendo. Então, a gente vê nas imagens lá, a gente lembra disso e a gente discute. Só que essas discussões, mesmo eu vendo, trazendo pra perto de mim, ainda traz uma sensação de... Não sei se essa é a palavra certa - **impotência.** O que que eu faço, né? Mas **é sempre importante a gente discutir sobre a realidade dos outros e trazer mais pra perto da gente, né, pra gente ser mais empático.** (Anny – CI – 23 out. 2020).

Apesar da sensação de *impotência* naquela circunstância, Anny nos diz que ter contato com outras realidades pode nos tornar seres mais empáticos/os. O fato de ter se permitido afetar pelas *corpovivências* de pessoas que sofreram durante a pandemia, como é o caso de Márcio (pai que perdeu seu filho para a Covid-19 e recolocou cruzeiros em um protesto simbólico relembrando as vítimas dessa doença no Rio de Janeiro), retratado em sua colagem digital, ou de se ver atravessada por discussões que antes pareciam distantes, como é o caso das guerras que acontecem ao redor do mundo citadas por Anny, no meu entendimento, representam *movimento, ação, transgressão* e *coragem* da licencianda, diferentemente do sentimento de inação ao qual ela se refere.

Diante disso, creio que *impotência* realmente não seja a palavra mais adequada para descrever a postura de Anny nas discussões realizadas nas aulas, visto que o seu engajamento crítico e olhar empático sempre notórios nas *corpovivências* compartilhadas conosco não

condizem com um sentimento de fraqueza ou de inércia. Anny corajosamente expôs a necropolítica adotada por Bolsonaro e deixou claro que o ex-presidente foi irresponsável, insensível, egoísta e um terrível chefe de estado (antes e) durante a pandemia. Na minha avaliação, a licencianda provocou fissuras na colonialidade em um ato de alteridade e de desejo de justiça para as famílias enlutadas durante a pandemia.

Retomando o exercício de *corazonar* a academia (GUERRERO ARIAS, 2010), penso que garantir o direito das/os licenciandas/os de compartilharem suas *corpovivências* e de serem escutadas/os empaticamente nas aulas: “o escutar com o coração o pulsar silencioso da alma d@s sobreviventes do genocídio, o desvozeio histórico do linguicídio e do epistemicídio” (REZENDE, 2017, p. 285), fortaleceu ainda mais o esforço decolonial (SILVESTRE, 2017) que empenhávamos, Barbra e eu, naquele espaço.

Digo isso sustentado pelos relatos de Jeni, referentes à discussão de *temas que estavam dentro de sua vivência nas aulas sobre bem-estar*; de Helena, sobre ter tido a possibilidade de *trazer a língua inglesa para aquilo que facilita para ela, para aquilo que ela já tem contato no português*; de Nami, a respeito de *ter estudado a língua inglesa, mas também ter se aproximado dos assuntos sobre Wellbeing, podendo, assim, se identificar e se relacionar com eles*; de S.J., falando do *movimento das nossas corpovivências*; e de Anny, acerca da *importância de discutirmos a realidade de outras pessoas, trazendo essas vivências para perto de nós, tornando-nos seres mais empáticas/os*.

Encaro, por conseguinte, essas e outras *corpovivências* aqui não elencadas como atos de resistência ao sequestro das nossas subjetividades, na medida em que “nos secuestraron el corazón y los afectos para hacer más fácil la dominación de nuestras subjetividades, de nuestros imaginarios, de nuestros deseos y nuestros cuerpos, territorios donde se construye la poética de la libertad y la existencia” (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 88). Desse modo, ainda que tenham tentado nos sequestrar o coração e os nossos afetos em diversas esferas da vida, sobretudo no ambiente acadêmico, prefiro acreditar que as aulas durante o módulo *Wellbeing* nos permitiram, ainda que de modo incipiente, reafirmar as nossas *corpovivências* como enfrentamentos à colonialidade e, principalmente, como marcas da nossa reexistência em um período tão sombrio como o da pandemia do coronavírus e do desgoverno de Bolsonaro.

Face ao exposto, discuto, no próximo capítulo, de que modos a noção de língua atuou na *invenção colonial*, e problematizo o mito da língua inglesa, relacionando-o com algumas categorias universais dessa trama na educação linguística, tais como *falante nativo*, *proficiência*, *língua padrão* e *sotaque*. Faço isso com base nas aulas de *Language*, que compuseram as discussões do segundo módulo da disciplina de Inglês V.

Capítulo 3

Língua [inglesa] como *invenção colonial*: problematizações e desestabilizações de categorias universais que compõem essa narrativa

This thing called English colludes with many of the pernicious processes of globalisation, deludes many learners through the false promises it holds out for social and material gain, and excludes many people by operating as an exclusionary class dialect, favouring particular people, countries, cultures and forms of knowledge.

Alastair Pennycook (2006)

Conforme alego em outros lugares na tese, a *língua inglesa* tem corpo, raça, sexualidade, gênero, classe, religião e outras características bastante demarcadas. Não basta nascer em um país que tenha esse idioma como *primeira língua* ou *língua oficial*. É preciso muito mais do que isso! Corpos racializados serão enquadrados dentro da lógica patriarcal heteronormativa racista branca e reorganizados em diferentes ramificações que têm como matriz o inglês padrão, como são os casos dos povos indígenas, das/os afrodescendentes, das/os imigrantes, das/os chicanas/os, das/os asiáticas/os, das/os latinas/os, das pessoas LGBTQIAPN+ e de tantas outras *corpovivências* subalternizadas que criam sentidos com essa língua. Nessa direção, a invenção da língua inglesa e de sua forma padrão surgem para favorecer pessoas, países, culturas, religiões e conhecimentos específicos, como alega Pennycook (2006) na epígrafe.

Diante do exposto, busco, neste capítulo, discutir de que maneiras a noção de língua atuou na *invenção colonial* e problematizar o mito da língua inglesa, relacionando-o com algumas categorias universais dessa trama na educação linguística, tais como *falante nativo*, *proficiência*, *língua padrão* e *sotaque*. Faço isso inteirado de que a modernidade e a colonialidade estão presentes em qualquer discussão que se pretende decolonial. Por isso, evidencio, no decorrer do texto, de que maneiras as aulas do módulo *Language* reforçaram diferentes traços da colonialidade, mas também foram capazes de produzir fissuras na narrativa colonial denominada *língua inglesa*.

Para tanto, sigo entrelaçando as *corpovivências* das/os articuladoras/es do estudo às praxiologias acadêmicas discutidas no decorrer deste capítulo. Ainda nessa oportunidade, é mister salientar que as reflexões e os testemunhos das/os articuladoras/es do estudo não aparecem de forma linear e sequencial às discussões realizadas nas aulas. Isso significa dizer que os itens problematizados ao longo do capítulo não podem ser encapsulados ou encarados de um ponto de vista ordenado. Feitos esses esclarecimentos, discuto, na seção seguinte, *língua*

como uma invenção colonial.

3.1 “A língua gera conhecimento e o conhecimento gera, eu posso arriscar dizer, o ser humano”: a língua como invenção colonial

Como já mencionado, Barbra e eu buscamos, ao longo do módulo *Language*, oportunizar o debate de assuntos que questionassem noções coloniais de *língua[gem]*, discutissem o *lugar da língua inglesa* na formação de professoras/es de Letras e problematisassem construtos relacionados à educação linguística, tais como as categorias *sotaque*, *falante nativo* e *língua padrão*. Na tentativa de alcançar os objetivos das aulas, apostamos em *práticas translíngues* (CANAGARAJAH, 2013; 2017) e de *translinguajamento* (GARCÍA; WEI, 2014), que corroboram uma noção de comunicação que, dentre outros aspectos, está para além do uso das palavras, abarcando recursos semióticos diversos igualmente importantes na construção do significado.

De acordo com Suresh Canagarajah (2017), a translinguagem encara os recursos verbais como interações coletivas e simultâneas capazes de gerar novas gramáticas e significados, movimentos que vão muito além de uma visão estrutural de língua. Nesse caminho, o estudioso argumenta que a concepção de *língua[gem]* e de outras atividades humanas como estruturas abstratas e autônomas tendem ao favorecimento da homogeneidade, da normatividade e do controle, uma vez que “structures are abstracted from the messiness of material life and social practice. In making structures fundamental and generative, structuralism imposes order and control over material life” (CANAGARAJAH, 2017, p. 3). Diante dessa problemática, ele afirma que, uma vez interpretadas como localizadas exclusivamente na mente, essas estruturas fortalecem o viés cartesiano da mente sobre a matéria.

Em resposta a essa noção de *língua[gem]*, Canagarajah (2017) propõe uma *orientação espacial* para a translinguagem. Segundo ele, embora os linguistas estruturalistas tenham reconhecido a relevância do espaço, da materialidade e do ambiente em suas teorias linguísticas, eles compreendiam esses fatores como passivos, inertes e estáticos. Em oposição a esse enquadre interpretativo, o pesquisador alega que uma *orientação espacial* para as práticas translíngues trata o espaço, a materialidade e o ambiente como ativos, generativos e agentivos. Logo, “space is emerging as a holistic construct that includes geography, history, and society” (CANAGARAJAH, 2017, p. 3). Desse modo, o autor endossa que compreender o papel da *espacialidade* na construção do significado não implica abandonar todas as considerações de ordem, padrão ou normas, mas reformulá-las para além de uma noção de estrutura como algo

fechado, homogêneo e abstrato.

A proposição de aulas que visam situar o *lugar* histórico, colonial e movente do inglês na formação de professoras/es de línguas, fato é, atravessam as nossas praxiologias, minhas e de Barbra, desde muito antes da experiência que tivemos com as/os licenciandas/os da turma de Inglês V. Em uma dessas parcerias, ainda no ano de 2018, ela e eu escrevemos o poema *Language* para darmos início à discussão sobre o assunto com uma de suas turmas de língua inglesa do curso de Letras na UnUCSEH. A meu ver, esse poema é uma demonstração do quão fecundas podem ser as relações estabelecidas entre aquelas/es que ensinam o trabalho político, coletivo e de enfrentamento à colonialidade, se consideradas a desconstrução e a reinvenção do construto língua[gem] nos moldes científicos ocidentais.

Language

Barbra Sabota & Ricardo Almeida

I am everywhere... I am in, out and around.
I express feelings, thoughts, dreams... I act... I am.
People have tried to discover my roots, my origins, but I am as old as life itself.

When you are with friends and family, I help you show love and respect.
However, I can start sparks, rows and fights in a split second.

I am on screens, rocks, smoke, scents, pages, faces...
Telling and generating stories and emotions.

I am in Nature,
When the wind blows the leaves on the trees,
In the ebbs and flows,
In the movements animals take and in the sound they make...
I am in the silence and in the silenced.
In voices, hands, fingers, eyes...

Every breath of life and death,
Every whisper and scream.
I am.

I used to and still am neglected depending on YOUR skin color.
THEY would say:
If you are a man, scream and shout me!
If you are a woman, you'd better whisper me.
What if I am a gay, bi, queer, lesbian, transgender, a non-binary?
You must swallow me in.

This used to be the rule... but people seem to have understood my power.
They have seen, heard, tasted and felt the scars I've left in their bodies.
They've changed me over time, and that's OK, it's part of my existence here.

However, they attempted to put me in small boxes inside enormous ships and send me to countries like YOURS.
I survived, though!

I've thrived and I've been incorporating your actions into my repertoire.
I used to be, I am, but I also may be.
It will always depend on how you see me!

Foram múltiplos os encontros, compartilhamentos, problematizações, leituras acadêmicas, enfim, *corpovivências* que nos guiaram na construção desse poema e de tantas outras ações que realizamos em parceria. O nosso objetivo político-didático-pedagógico na disciplina de Inglês V foi o de não apresentar o título do poema e problematizar com a turma o possível assunto tratado nos versos. Cabe ressaltar, ainda, que a nossa iniciativa ao levar esse texto visava oportunizar um olhar outro (WALSH, 2013) para o modo como a língua[gem] é considerada na modernidade/colonialidade. Dito isso, logo após a vocalização realizada por Barbra e por mim, a professora perguntou à turma do que se tratava o poema e S.J. se pronunciou da seguinte forma:

Barbra: What is the poem about?

S.J.: Language?

Barbra: Yes. Bingo. Straight to the point. It's about language. What do you think? How did you react? What were your first feelings when you heard our poem? (long pause) How do you feel about language? How do you feel being a language teacher? A language learner? (long pause)

S.J.: Hmm at the beginning of the poem I was a little bit confused, cuz I didn't have a certain what it was discussing (strange noise), but when I realized you were talking about language, makes sense. And through the poem I guess are all the other discussions you (referring to the teacher) are having. On the other verse (referring to a verse that was not being projected on the screen), you can see how much important language are. It's more than a way to express yourself or ourselves. It's a way to show power, to show our emotions, our feelings. It's something who are here after we be here, after us who are here, before us and still be here for a long long time.

Barbra: Yes. It's much more than communication, yes? It's much more than structure. It's much more than verb to be (laughs). (IA5 – 15 set. 2020).

Em sua argumentação, S.J. aborda diferentes aspectos da língua[gem], dentre eles, a sua capacidade de estabelecer relações de poder, a possibilidade de demonstrarmos nossos sentimentos e emoções por meio dela e o fato de que ela precede e supera a nossa existência material. Desses elementos, me chama a atenção o último aspecto citado, isto é, o caráter *continuum* da língua[gem] e é a partir dele que darei sequência à discussão, reconhecendo o papel da historicidade desse construto como atitude política imprescindível para quem busca fraturar a colonialidade, como proponho no estudo. Acredito, porém, na importância de situar

e problematizar esse *continuum* dentro da história colonial, haja vista a incansável relação entre a colonialidade e aquilo que pode ou não ser compreendido como *língua[gem]* nessa lógica.

A esse respeito, Gabriela Veronelli (2015) aposta numa abordagem teórica em que *língua[gem]*, *raça* e *racialização* são historicizadas a partir do século XVI, ao invés de serem pensadas como conceitos, experiências ou fenômenos. Para fundamentar o seu argumento, a pesquisadora recorre aos estudos de Quijano sobre *colonialidade do poder* para salientar que a narrativa colonial assegura a separabilidade das línguas entre aquelas capazes de expressar o conhecimento e aquelas responsáveis por expressar ideias primitivas e infantis.

Nesse contexto, Veronelli (2015) pondera, ainda, que a colonialidade transcende a classificação racial dos corpos para ser compreendida como “an encompassing global phenomenon that permeates all and every aspect and situation of social existence in the sense that the distribution of hierarchies, places, and social roles are thoroughly racialized and geographically differentiated” (VERONELLI, 2015, p. 111). Em vista disso, ela afirma que *raça* é uma categoria ficcional responsável por classificar as populações mundiais, visto que não possui qualquer arranjo histórico que a sustente. A *racialização*, por outro lado, é o processo que torna essa ficção real. Dito de outro modo, a *raça* é responsável por ditar quem não é humano ou menos humano em relação a um ideal de humano; e a *racialização* é o processo firmado por instituições, tratados, leis e desejos moderno-coloniais que desumaniza e reduz corpos subalternizados a situações e relações em que sua humanidade é apagada ou invisibilizada (VERONELLI, 2015).

Levando em consideração o processo de *racialização* discutido pela autora, problematizo o testemunho da licencianda Helena sobre o modo como a *língua[gem]* foi abordada na disciplina de Inglês V:

Helena: Me marcaram (referindo-se às aulas do módulo *Language*) pelo fato do reforço sobre o entendimento de que a língua, ela gera, como é que eu posso dizer? **A língua gera conhecimento e o conhecimento gera, eu posso arriscar dizer, o ser humano.** Porque a partir da língua é que você começa a pontuar como será o ser humano, é a partir do que ele aprender, a partir do que ele ouve, da forma como ele ouve. Eu gostei muito dessa colocação: a linguagem, da linguagem como direção da educação, da sociedade, então eu posso dizer da vida, né? (Helena – CI – 23 out. 2020).

Apesar de corroborar a afirmação de Helena a respeito do papel da *língua[gem]* na construção do conhecimento e na do próprio ser humano, acredito na relevância de abordar esse assunto sob a perspectiva da *racialização* dos corpos (VERONELLI, 2015) e indagar: *Quais línguas estão autorizadas a produzir conhecimento nos moldes moderno-coloniais? Que*

conhecimentos são gerados a partir dessa(s) língua(s)? Esses conhecimentos servem a quem e a quais ideais de humano? Que tipo de humano é gerado a partir desses conhecimentos e dessa língua? Afinal, como bem nos lembra a licencianda Jeni, a língua[gem] pode ser compreendida como “importante pra gente se expressar, mas ela também pode ser uma arma. Ela tem esses dois vieses” (Jeni – CI – 22 out. 2020).

Conforme depreendo do relato de Helena, os construtos *língua[gem]*, *conhecimento* e *ser humano* estão amalgamados de tal maneira que não podem ser compreendidos como autônomos ou independentes, na medida em que são “discursivizados no interior de um dispositivo colonial com fins de gestão e controle dos povos e das terras” (SEVERO, 2016, p. 12). Nesse sentido, não basta somente relacionar esses conceitos na intenção de compreender a complexidade existente entre eles, é preciso discutir de que maneiras essas categorias operam conjuntamente na manutenção da colonialidade.

Sobre esse assunto, a professora Cristine Gorski Severo (2016), sustentada por diferentes autoras/es do coletivo Modernidade/Colonialidade, ressalta que o contexto colonial viabilizou a construção da ideia de América, de suas línguas, bem como agrupou epistemologias ocidentais centradas em Portugal e Espanha, a partir do século XVI. Como ela bem pontua, isso só se tornou possível devido a uma gama de acontecimentos interligados que asseguraram a experiência colonial e constituíram a matriz de poder a partir da qual ela foi/é difundida. Dentre esses eventos históricos, ela cita “o mercantilismo, a expansão das rotas comerciais pelas grandes navegações, a expulsão dos mouros e judeus da Península Ibérica, o padroado português e espanhol, o surgimento da burguesia, a emergência do Protestantismo e do Iluminismo” (SEVERO, 2016, p. 14).

Mignolo (2005), por sua vez, compreende que a lógica da colonialidade opera em quatro grandes domínios da experiência humana: (1) econômico, pela apropriação de terra, exploração da mão-de-obra escrava e controle das finanças; (2) político, pela violência, controle da autoridade e hierarquizações de corpos; (3) social, pelo controle do gênero e da sexualidade; (4) epistêmico e subjetivo, pela apropriação, produção e imposição de conhecimentos e formas de ser. Segundo o semiótico argentino, essas quatro esferas sofreram alterações artificiais ao longo de mais de 500 anos de colonização, permanecendo mais vivas do que nunca nos dias atuais.

Considerando o domínio epistêmico e subjetivo (MIGNOLO, 2005), observo que, quando Barbra faz referência ao texto⁴² de bell hooks (2013), problematizado no dia

⁴² Me refiro ao capítulo 11 do livro *Teaching to transgress*, de bell hooks (2013).

22/09/2020, ela reforça a ideia de que língua[gem] é uma invenção (aqui entendida como colonial), também responsável pela violência que exercemos sobre outros corpos e sobre nós mesmas/os. Nesse sentido, a professora da turma salienta que também construímos as nossas subjetividades por meio da língua[gem]:

Barbra: bell hooks is a very powerful woman. She is a very powerful black woman who is trying her best to tell us that language is an invention. Language is a structure that can be very violent. It can be very violent towards our culture and ourselves because language builds our subjectivity. We build language and we are built by language. (IA6 – 22 set. 2020).

Por que uma mulher poderosa? Por que uma mulher negra poderosa? Qual a relevância de abordar o gênero quando o foco é na língua[gem]? Seria possível pensar essas duas categorias – raça e gênero – de modo separado? Como elucidada a socióloga e filósofa argentina María Lugones (2008), a colonialidade não se restringe à classificação racial, abrangendo outras esferas como o sexo, o gênero⁴³, o trabalho, a subjetividade/intersubjetividade e a produção do conhecimento. Nesse viés, a estudiosa propõe que pensemos esses diferentes marcadores identitários de modo interseccional, uma vez que não somente a raça, mas “toda forma de controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e do trabalho existe em conexão com a colonialidade” (LUGONES, 2008, p. 57), o que tem sido frisado, fundamentalmente, pelas feministas negras.

Ainda segundo a autora, a lógica da separação categorial desfigura e distorce os seres e os fenômenos sociais que acontecem na intersecção e menciona a violência contra as mulheres racializadas. Desse modo, ela destaca que as categorias são compreendidas de modo homogêneo e selecionam um dominante como norma, ou seja, “mulher seleciona como norma as fêmeas burguesas brancas heterossexuais, homem seleciona os machos burgueses brancos heterossexuais, negro seleciona os machos heterossexuais negros, e assim sucessivamente” (LUGONES, 2008, p. 60, grifos no original). Nessa perspectiva, a filósofa denuncia que na intersecção entre *mulher* e *negro* há uma ausência total da mulher negra, dado que nenhuma das duas categorias a incluem, logo, ali existe um vazio.

À luz da discussão proposta por Lugones (2008), acredito que uma possível intersecção entre *formação de professoras/es de línguas e inglês*, primordialmente nos cursos com

⁴³ Como bem nos recorda Pessoa (2022, p. 274, grifos meus), “de fato, foram *homens europeus heterossexuais* que levaram a cabo a expansão colonial europeia e, assim, seus discursos racistas, homofóbicos, eurocêtricos e sexistas formavam estruturas hierárquicas em termos de raça, gênero, classe, sexualidade, espiritualidade, epistemologia, língua etc.”.

habilitação única, pode nos revelar o vazio do *papel colonial da própria língua portuguesa* na nossa existência. O que quero dizer é que essas licenciaturas, muitas vezes orientadas por uma cultura monolíngue, correm o risco de ignorar a colonialidade presente na nossa experiência (pessoal e coletiva) com a *normatização do português*, fazendo com que licenciandas/os, em muitos casos, não compreendam a violência sofrida por elas/es mesmas/os durante a trajetória de aprendizagem formal de sua própria língua. A esse respeito, Tânia Rezende⁴⁴ (2020, p. 23, grifos no original) ressalta que:

[N]o caso da formação do inglês, a narrativa tem de ser nas duas línguas: português e inglês. É preciso romper com essa cultura do monolinguismo: “se eu sou professora de inglês, eu vou falar só de inglês. Se eu sou professora de português, eu vou falar só de português”. Às vezes a trava do inglês está na trajetória do português, tem a ver com a aprendizagem ou não da norma padrão no português. O nosso encontro histórico, conflituoso, violento se dá com a chegada do português. E é uma norma. Já chega normatizado, chega normatizando a sua cabeça, porque *a normatização linguística é uma normatização de subjetividade*. Não é só o que você fala ou escreve; é o que você pensa, é o que você sente, é como você vê o mundo. O ensino da norma padrão é: “você vai ver o mundo desse jeito, porque esse é o jeito correto de ver o mundo”; “você vai pensar assim, porque assim é a forma correta de pensar”; e “você vai sentir isso, porque esse é o sentimento correto. O resto é pecado”. O sentimento de culpa vem com isso aí. Então, a trava no inglês, no espanhol pode estar no encontro com o português.

Como podemos perceber, o sentimento de culpa e de fracasso muito comum às/aos professoras/es de língua inglesa brasileiras/os também pode estar relacionado à (não permissão da) aquisição da norma padrão da língua portuguesa, pois, conforme expõe Rezende (2020), normatização linguística e normatização de subjetividade andam lado a lado. Dessa maneira, é fundamental reiterar que a modernidade

[s]ubalternizou determinadas línguas em favor de outras, porém, por outro lado, também colonizou a palavra dos falantes de tais línguas. Quer dizer, não apenas se subalternizaram determinadas línguas, mas também a própria palavra e o dizer dos falantes colonizados. (GARCÉS, 2007, p. 227).

Nessa orientação, é importante percebermos, ainda, que a *colonialidade linguística*

⁴⁴ A afirmação feita pela estudiosa ocorreu em uma conversa com as/os participantes do grupo de estudos Transição, coordenado pelas professoras Rosane Rocha Pessoa e Viviane Pires Viana Silvestre. Referência: REZENDE, Tânia Ferreira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha; SABOTA Barbra; ROSA DA SILVA, Valéria; SOUSA, Larissa Paulino de Queiroz. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks - Revista de Letras e Artes, [S. l.]*, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

(GARCÉS, 2007) opera na distinção entre aqueles (homens, geralmente brancos, heterossexuais, acadêmicos das biológicas ou das exatas e urbanos) capazes de produzir sentido e conhecimento em determinadas línguas (como o próprio português, o *inglês*, o espanhol e o francês) e aquelas/es (pessoas racializadas, sujeitas/os desviantes da heteronormatividade, ou ainda, professoras/es brasileiras/os de línguas) que fazem isso de modo considerado inadequado, ineficiente ou insipiente. Assim, os mecanismos que reforçam a colonialidade buscam sempre forjar algum outro impedimento (seja pela raça, gênero, classe ou língua) para reposicionar essas pessoas em lugares de subalternidade e escassez, como é o caso de muitas/os professoras/es de línguas no Brasil.

Com vistas a chacoalhar a *colonialidade linguística* (GARCÉS, 2007) inscrita nos corpos e mentes de muitas/os licenciandas/os do curso de Letras, uma das atividades que realizamos com a turma de Inglês V, durante o módulo *Language*, foi a escrita de um *essay*, que visava oportunizar às/aos aprendizes espaços outros para que formulassem suas noções de língua[gem], tomando por base as leituras e problematizações realizadas nas aulas. Desse modo, no dia 29/09/2020, Barbra solicitou às/aos discentes que escrevessem a primeira versão de seus *essays* e, a partir do envio destes, ela e eu tecemos comentários sobre questões linguísticas e conceituais nos arquivos postados na plataforma *Google Classroom*. Na segunda e última versão, entregue no dia 20/10/2020, esses textos foram novamente lidos por nós e compuseram parte da avaliação formal referente ao módulo *Language*.

Realizada essa contextualização da atividade, mobilizo, a seguir, trechos do *essay* de Vittor, o qual, a meu ver, sintetiza e elenca alguns dos desencadeamentos mais sórdidos resultantes da *colonialidade linguística* (GARCÉS, 2007): a imposição de línguas como o francês, o inglês, o espanhol (e o próprio português) e a violência contra outros modos de ser e de pensar. Contudo, como o próprio licenciando alega, essa mesma língua[gem] imposta pelo colonizador não está isenta de transformações, as quais podem se configurar como formas de resistência e reexistência pelos povos colonizados:

[O]n the last decades, many studies talked about the relation between power and language, especially in the colonization context. Once the colonizer starts the process of colonization and brings people from different nations, the language starts to change in many aspects and to suffer diverse influences. This new language starts to be a way of resistance and interaction of different people. In an attempt of control, the colonizer began to force the population to learn its language. This is a way of violence that can hurt not only the language but all the culture and identities of the speakers. That process erases the history of the people, destroys their culture and erases their pride. (Vittor – MA – 26 out. 2020).

Com base na discussão sobre *colonialidade linguística* (GARCÉS, 2007) e nas palavras de Vittor, reitero a relevância de situarmos a língua[gem] como parte de uma *narrativa colonial maior* (ALMEIDA, 2021), responsável por racializar e hierarquizar corpos, sexualidades, gêneros, saberes e línguas desde os primórdios da colonização em Abya Yala. Em contrapartida, as línguas que tentaram nos arrancar são exemplos de resistência e reexistência diante de tantas atrocidades impostas às/aos sujeitas/os colonizadas/os. Desse modo, identificar de que maneiras a narrativa colonial de língua[gem] atua na construção dos ideais de raça, gênero, sexualidade, classe – e como a licencianda Helena disse, anteriormente, até mesmo na ideia de humano –, pode ser um pequeno passo para a construção de diferentes estratégias de desprendimento (MIGNOLO, 2006) da matriz colonial de poder. Diante disso, ressalto que todo ato colonial vem sempre acompanhado de insurgências decoloniais, como as que temos visto até aqui e veremos, mais adiante, quando problematizo o lugar do inglês e das categorias coloniais de *sotaque e falante nativo* na instauração da matriz colonial de poder/saber/ser.

3.2 “*E aí, quando a Barbra chegou já mudando esse modelo foi um choque pra todo mundo*”: encarando a timidez das/os licenciandas/os pelo ângulo da colonialidade da língua[gem]

Nesta seção, busco compreender em que medida a declarada timidez das/os licenciandas/os com relação à criação de sentidos com a língua inglesa em sala, assunto recorrente em toda a disciplina de Inglês V, está relacionada à colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015). Nesse sentido, elaboro a discussão que segue ilustrando de que maneiras essa colonialidade operou nas nossas aulas de inglês, especialmente, através dos construtos *timidez* e *sotaque*, mas também foi alvo de fissuras provocadas por nossas próprias *corpovivências*.

No que concerne ao trabalho com a língua[gem] desenvolvido na disciplina de Inglês V, gostaria de destacar o modo como organizamos as aulas e a nossa abordagem desse conceito que, como vimos na seção anterior, também é colonial. Durante a sessão de planejamento realizada no dia 08/09/2020, Barbra e eu conversávamos sobre o momento em que ela interrompeu a aula para problematizar a questão da timidez das/os licenciandas/os. Naquele instante, nós nos propusemos a interseccionar timidez a questões de língua[gem] nas aulas seguintes:

Barbra: ...Ah, e aquilo que eu queria te perguntar: você acha que a gente fecha, faz a discussão do *Wellbeing* e fecha esse (módulo), ou a gente inclui

no *Wellbeing* a ideia da timidez pra falar inglês, que é um tipo de bem-estar, entende?

Ricardo: Eh, eu acho que tem tudo a ver.

Barbra: E aí, então, a gente explora um pouco mais essa timidez, a ideia do bem-estar no falar a língua e explora um pouco do *Learning Lab* com as narrativas ou a gente já passa pra língua e faz um módulo só de língua? Ou faz tudo num só?

Ricardo: Eu acho que a gente vai ganhar mais explorando essas questões de timidez quando a gente passar pra (discussão sobre) língua porque, talvez, eles possam ter esse insight de, assim, (se questionarem) que língua é essa que eu tô falando, né? Porque eu tenho esse receio (de falar essa língua)? Eu acho que a bell hooks pode ajudar demais nesse processo de, de...

Barbra: Aí a gente já constrói nesse, né?

Ricardo: É. Por que, assim, de onde vem essa timidez? Que língua é essa que eu tô falando ou estou me aproximando? Na verdade, que noção de língua é essa, né?

Barbra: É. Eu acho que vai ser melhor mesmo.

Ricardo: Essa questão de timidez tem tudo a ver com língua. Nossa! Pra mim é muito, muito relacionado. Tem as questões que a senhora falou também, né, talvez precisem de alguma ajuda mais especializada, de terapia. Talvez são outros problemas, mas eu acho que tem muito a ver com essa construção social de língua como sistema, com um accent que tem que ser alcançado, como uma pronúncia, né, native-like, enfim... (SP5 – 08 set. 2020).

O excerto acima expressa como as nossas sessões de planejamento também se apoiavam em uma educação linguística em língua inglesa de viés crítico (ALMEIDA, 2017; PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018), na medida em que buscávamos, naqueles momentos, religar e reconectar os saberes problematizados nas aulas àquilo que estávamos vivenciando no coletivo com as/os licenciandas/os, estabelecendo relações com questões de raça/racismo, etnia, religião, classe, língua e poder mais amplas.

No que diz respeito à timidez de muitas/os licenciandas/os da turma com relação ao uso da língua inglesa, acredito ser relevante ratificar o que Rezende (2020) apresenta sobre o monolingüismo que permeia a formação de professoras/es de línguas e a própria relação, muitas vezes conturbada, da/o licencianda/o com o português. Soma-se a isso, outras invenções coloniais que permeiam os cursos de formação de professoras/es de línguas, tais como o ideal de falante nativo, a noção de proficiência, sotaque, norma padrão e tantas outras terminologias de cunho colonial que atravessam o curso de Letras, que não me permitem compreender a timidez como algo de cunho linguístico ou exclusivamente relacionado à personalidade da/o aprendiz, uma vez que, como defende Jordão (2014, p. 233), “the value of a language is conferred by social, cultural, political practices of valuation and validation, rather than being immanent to the language itself”.

Quanto a isso, Barbra, na aula do dia 22/09/2021, conclama as/os licenciandas/os a refletirem sobre os seus pedidos de desculpa quando se expressam em inglês e as/os indaga, ao

mesmo tempo em que reflete com elas/es, sobre alguns dos desdobramentos dessas atitudes em sala:

Barbra: And what happens **to us** when we say: “Oh, I’m sorry. I’m not good at English. Oh, I’m sorry. I can’t speak English. Oh, my English is not good”. What happens to us? O que a gente faz com a gente mesmo quando a gente fica repetindo esse discurso?

Helena: (risos).

Barbra: Pior que a violência do outro é a violência que a gente comete contra nós mesmos, gente. A gente foi muito ensinado a entender que a gente não consegue. Principalmente mulher. Que a mulher tem lugares que ela pertence e tem lugares que ela não pertence. Tem lugares que ela pode circular. Tem lugares que ela não pode circular (Após esse comentário, uma licencianda não-participante do estudo diz que as mulheres jovens dos dias atuais têm outra visão sobre o assunto e não deixarão isso acontecer com elas).

Barbra: Let’s hope (risos)! Yes?! Let’s hope, because this is why it is important for us, the teachers of tomorrow, to work on these areas, because this depends partially on education. The education you have at home, but the education you have at school. The education you have at church. The education you have in all spaces of learning. **All society is a space of learning.** The more we tell ourselves and the more we tell each other that our English is not good enough, we can’t express ourselves good enough, the more we believe. And the more we believe, the more powerless we feel, the more discouraged we feel. So, **we have to try hard because this is our space. This is our place to learn** [...]. The class is a place of meeting, building, learning together. If we think of a class as a space of test and of competition, we don’t help each other, we don’t help ourselves, we don’t grow together. If we miss the opportunities to speak, we are not going to talk about who we are, who we can be, how we think about things. It’s very important that we let ourselves be seen in the world. And we can be seen by telling people what we think... (IA6 – 22 set. 2020).

A construção de um espaço de aprendizagem em que as/os licenciandas/os pudessem se sentir acolhidas/os para usarem *as suas línguas inglesas* foi um dos nossos maiores desafios. A fala da professora Barbra sobre a relevância de mobilizarmos repertórios em língua inglesa durante as aulas se repetiu em diversas outras ocasiões, como no momento em que ela falou sobre bem-estar e a profissão docente (IA2 – 25 ago. 2020), ou mesmo no feedback das apresentações orais dos excertos de livros didáticos (IA10 – 20 out. 2020). A esse respeito, sublinho a relevância de fortalecermos *práticas translíngues* (CANAGARAJAH, 2013) e de *translanguajamento* (GARCÍA; WEI, 2014) nas disciplinas de LI, visto que essas perspectivas epistemológicas compreendem as línguas de modo mais fluido e sem limites claramente distintos entre elas, conforme discuto mais detalhadamente na seção 3.1.

Ao mesmo tempo, concordo com Barbra quando ela afirma que devemos ter como foco principal ampliar os nossos repertórios na LI. No caso do curso de Letras: Português e Inglês, é preciso levar em consideração que estamos formando professoras/es de ambas as frentes,

Língua Portuguesa e Língua Inglesa, as/os quais atuarão em escolas de educação básica que têm seus currículos, em muitos casos, pautados por uma noção disciplinarizante e monolíngue. Isto posto, é primordial que professoras/es-formadoras/es, principalmente nos cursos de licenciatura com habilitação dupla, promovam o acesso e a mobilização de repertórios, sobretudo por suas/seus alunas/os, em inglês. Entretanto, *de que maneiras é possível fazer isso visando mapear, questionar e interromper a noção eurocêntrica de língua[gem]?*

Walsh (2013, p. 19), por exemplo, aposta nas pedagogias decoloniais como capazes de promover o desprendimento de práticas e discursos eurocentrados (como é o caso do construto língua), na medida em que são

pedagogías entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado “re-existencia”; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con.

Com esse entendimento, penso que professoras/es de inglês devem fortalecer maneiras outras de ser, estar, pensar, saber, sentir e viver-com em suas aulas, e não a noção eurocentrada de língua. Segundo as professoras Selma Silva Bezerra, Jade Neves de Moura Araújo e Christiane Batinga Agra (2020, p. 101), essa atitude começa nas nossas salas de aula, “na forma na qual conduzimos esses momentos de interação e que são tão relevantes para nossas/os alunas/os. Pode ser que, a partir de reflexões iniciadas em contexto de sala de aula, nossas/os alunas/os também construam ou questionem seus padrões de vida”. Nessa direção, ainda que guiadas/os por uma orientação monolíngue nos cursos de Letras, tendo em vista que as Licenciaturas são organizadas com base na noção de línguas como objetos separados: Letras: Inglês; Letras: Espanhol; Letras: Português e Francês etc., as praxiologias docentes e discentes que buscam romper com a modernidade/colonialidade são insurgências necessárias para o questionamento e a resignificação da matriz colonial de poder.

Assim, muito mais do que ensinar inglês (aqui entendido como orientação desvinculada de corpo, gênero, sexualidade, classe etc.) nos cursos de Letras, a mobilização de repertórios forjados dentro dessa noção colonial de língua inglesa por docentes e discentes, uma vez inspirada pelas pedagogias decoloniais, também pode corroborar

os movimentos sociais dos negros pela busca de direitos e condições de vida igualitárias e por suas ancestralidades culturais religiosas e sociais; a luta indígena por reconhecimento dos seus territórios e pelo respeito a constituição federal que resguarda seus direitos; o conhecimento da medicina popular que

há anos cuida da população que não tem acesso a tratamentos formais; a luta pelo feminismo; e tantas outras formas ‘ocultas’ de enfrentamento aos padrões eurocêntricos ou do grande Norte Global. (BEZERRA; ARAÚJO; AGRA, 2020, p. 101, grifo no original).

Com base nas ponderações das autoras a respeito do papel das pedagogias decoloniais na denúncia de perspectivas eurocentradas de conhecimento e língua, destaco, ainda, a educação linguística crítica (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018; PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) como possibilidade de enfrentamento à noção colonial de língua[gem], gênero, sexualidade, raça, classe, dentre outras categorias pensadas isoladamente. Com vistas a romper com uma noção de língua[gem] dicotomizante, neutra e apolítica, Rosane Rocha Pessoa, Kleber Aparecido da Silva e Carla Conti de Freitas (2021) nos apresentam três conceitos que considero fundamentais para o presente estudo já citados anteriormente: *praxiologia*, *educação linguística e crítica*. As autoras e o autor compreendem *praxiologia* como resultado de epistemologias fundidas com práticas, de tal maneira que inviabiliza a compreensão de teoria e prática como pensadas isoladamente; *educação linguística*, por sua vez, é vista como uma expressão guarda-chuva que abrange a formação crítica docente e rejeita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, como se esses processos acontecessem desvinculados um do outro; e *crítica* é entendida por elas e por ele como atitude problematizadora das iniquidades da vida social, que tem como objetivo construir futuros desejáveis com bases mais justas, pautados por princípios éticos (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021). Uma vez tocadas/os pelas perspectivas das pedagogias decoloniais e da educação linguística crítica, penso que as aulas de LI também podem contribuir para interrogarmos práticas coloniais que categorizam e excluem determinadas *corpovivências* sob as escusas de língua padrão, sotaque, falante nativo, proficiência etc.

Com base na afirmação acima, acredito que as intervenções feitas por Barbra a respeito do uso político, *corpovivenciado* e necessário de repertórios em inglês nas aulas foram essenciais para as/os licenciandas/os perceberem que não se tratava de uma política monolíngue de *English only* ou do completo silenciamento das/os discentes diante dos questionamentos e comentários tecidos por nós em língua inglesa. Ao contrário disso, acredito que as reflexões feitas com a turma, ao longo das aulas, propiciaram a construção de um espaço de acolhimento, de respeito e, essencialmente, de escuta empática, responsável por permitir que as *nossas línguas inglesas* fluíssem e reexistissem naquele lugar.

Retomando as problematizações sobre a *timidez* de algumas/alguns licenciandas/os em falar inglês nas aulas, relaciono esse fenômeno também ao fato de não termos adotado nenhum

livro didático ou gramática da língua inglesa para a disciplina, o que pode ser percebido no trecho da conversa que tive com Jeni⁴⁵ (CI – 22 out. 2020). Segundo a licencianda, isso gerou nela e em parte da turma um grande desconforto. Acostumadas/os a seguirem as instruções desse tipo de material e de sua professora de inglês anterior no curso de Letras, Jeni alega que o tipo de aula com o qual estava habituada era algo *metódico*, distante da abordagem de Barbra que as/os colocava para falar e apresentar trabalhos. Não acredito ser da minha alçada problematizar as praxiologias da professora de inglês que precedeu Barbra no curso, porém percebo na fala da licencianda uma possibilidade para questionar o lugar da *gramática* nas aulas de línguas (exemplificada pela adoção do LD de língua inglesa por uma das professoras de Jeni), especialmente de LI.

Sobre o assunto, Veronelli (2015) ilustra de que modos a criação de uma gramática para a língua castelhana, na virada do século XVI, se configurou como momento crucial para a situação linguística da Espanha. Criada por Elio Antonio de Nebrija, a sua *Gramática da Língua Castelhana* tinha por um de seus objetivos, como consta no prefácio da obra dedicada à Rainha Isabel I de Castela, ensinar a língua castelhana para os povos bárbaros que habitavam a região, assim como gramáticas anteriores tinham sido utilizadas para ensinar Latim ao povo castelhano, “my grammar shall serve to impart them the Castilian tongue, as we have used grammar to teach Latin to our young” (MIGNOLO, 1995, p. 38 *apud* VERONELLI, 2015, p. 114). Dessa maneira, a estudiosa ressalta que, por possuir uma gramática, o castelhano foi apresentado à rainha como a língua que contribuiria para a Coroa implementar a ordem no seu império, além de ser responsável por unificá-lo. Contudo, o seu maior papel seria, com efeito, o de expressar a sua autoridade e verdade política (VERONELLI, 2015).

Como descrito acima, a gramática foi e ainda é utilizada como instrumento válido para a criação e ensino de uma língua. Contudo, como nos lembra a autora (2015), a invenção desse artefato pressupõe que apenas as línguas que dispõem de uma gramática são capazes de expressar o *real/verdadeiro* conhecimento. Nesse tocante, ela afirma que, no encontro colonial, ao perceberem que as/os habitantes de Abya Yala não possuíam código escrito, os colonizadores assumiram o ideal de que esses povos não eram capazes de expressar sentido cosmológico, social, erótico ou econômico. Desse modo, relegaram a eles a condição de selvagens, desprovidos de humanidade, como justificativa, ainda, para colonizá-los e explorá-los.

Para exemplificar de que maneiras a colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015)

⁴⁵ O excerto na íntegra está na página 112.

se fizeram presentes nas *corpovivências* das/os licenciandas/os durante a disciplina, mobilizo alguns trechos das conversas que tive com três delas: Nami, Anny e Jeni:

Nami: Assim, não é nada pessoal, porque eu amo muito aquela professora (referindo-se à professora de inglês anterior), mas nas aulas dela, ela falava que a gente tinha que escolher se a gente ia falar mais parecido com o inglês britânico ou com o inglês americano. E aí, nas nossas aulas, foi geral que a gente ia tentar parecer com o inglês americano. Aí, se a gente falava diferente, com sotaque, a professora chamava a atenção falando: “você tá falando errado, você tem que aprender a falar certo, que é igual a eles!”. (Nami – CI – 22 out. 2020).

Anny: Eu não queria ir pro estágio falando inglês porque eu não tenho sotaque (de falante nativo), eu não conseguia falar com a pronúncia que eu queria, então, eu achava muito difícil. (Anny – CI – 23 out. 2020).

Jeni: Quando a gente entra no curso (de Letras), a gente começa lá no Inglês I e tem muita gente que já é dispensada por ter proficiência. Então, os meninos não pegam mais inglês, né? Até hoje tem... metade da sala é fluente. Então, eles não pegam. A gente já fica meio que com um **sentimento de inferioridade**, digamos assim, porque, ah, os meninos não pegam, então, eles podem adiantar uma matéria ou eles ficam com tempo livre e a gente tem que estudar inglês, basicamente isso. (Jeni – CI – 23 out. 2020).

Na minha percepção, os três testemunhos trazem diferentes desdobramentos de uma mesma catástrofe: a *colonialidade da linguagem*. No caso de Nami, é possível perceber que as variações entre os sotaques britânico e americano (como se fosse possível enquadrar tamanha diversidade linguística presente nesses países apenas nessas duas categorias) eram utilizadas como critério de distinção entre o inglês que deveria ser utilizado em sala e aquele que deveria ser excluído dali. Todavia, o que me parece mais evidente no relato da licencianda é que o seu próprio inglês não cabia ali. Afinal, ela e as/os colegas de turma não eram *eles*, supostos falantes nativos autorizados ao uso dessa língua. Já no caso de Anny, o seu inglês gerou grande insegurança em relação ao estágio em LI, visto que ela acreditava não soar como nativa. Jeni, por sua vez, relata um sentimento de inferioridade diante das/os colegas que faziam testes de proficiência e eram liberadas/os das disciplinas relacionadas à língua inglesa. Seja pelo ideal de falante nativo ou pelo nivelamento linguístico atestado em exames de proficiência aplicados ao longo do curso de Letras, a colonialidade da linguagem opera, segrega e hierarquiza corpos através de incontáveis categorias coloniais inventadas para distinguir as línguas (re)produtivas daquelas que podem ser decepadas, como diria Gloria Anzaldúa (2009).

Sustentado pelo relato de Anny, percebo que o construto *sotaque* é um dos mecanismos amplamente difundidos pela narrativa moderno-colonial responsável por escamotear e ocultar

o ideal de raci(on)alização das línguas (VERONELLI, 2015), ao mesmo tempo em que contribui para o ideal de universalidade, na medida em que “o universal é entendido como aquilo que não tem sotaque, não é marcado, e que vale para todos sempre, sem prazo de validade” (MENEZES DE SOUZA; HASHIGUTI, 2023, p. 157). Dessa maneira, ser mulher, brasileira, cerradeira e professora de inglês em nosso país são marcas suficientes para que o *sotaque* de Anny, isto é, a sua subjetividade, seja utilizada como justificativa para a sua exclusão do *mundo do trabalho*, por exemplo.

Gloria Anzaldúa (2009) traz o testemunho de sua mãe para ilustrar de que maneiras determinados corpos funcionam como instrumento para a preservação da narrativa colonial do inglês, uma vez que a matriarca endossa para a filha a premissa de que a exclusão do *mundo do trabalho* e do *acesso ao conhecimento* se dariam por meio da conservação do seu *sotaque* chicano:

“*I want you to speak English. Para encontrar um bom trabalho tem que saber hablar el inglés bien. O que vale toda a sua educação se você fala inglés com um ‘accent’*”, diria minha mãe, mortificada porque eu falava inglês como uma mexicana. Na *Pan American University*, eu e todos os estudantes chicanos fomos obrigados a pegar duas disciplinas de prática oral de língua. O propósito delas: livrar-nos de nossos sotaques. Ataques à forma de expressão de alguém com o intento de censurar são violações à Primeira Emenda. *El Anglo con cara de inocente nos arrancó la lengua. Línguas selvagens não podem ser domadas, elas podem apenas ser decepadas.* (ANZALDÚA, 2009, p. 305-306, grifos no original).

Responsáveis pela instauração da narrativa de *limitação e cura* ligada aos sotaques de alunas/os estrangeiras/os, as instituições de ensino, tais como a *Pan American University* e tantas outras ao redor do mundo, desempenham papel indispensável na manutenção de uma suposta pureza da língua inglesa: elas são responsáveis por *decepar línguas selvagens* que não podem ser *domadas*, ao mesmo tempo em que são as únicas autorizadas a remediar essas deficiências que se dão pela língua, ou pela falta dela.

Nessa linha de raciocínio, questiono: *quantas são as instituições de ensino em nosso país que têm desempenhado o papel de remediar ou decepar línguas selvagens? Como isso acontece nos mais variados cursos de Letras espalhados pelo Brasil? De que maneiras essas línguas selvagens estão sendo remediadas/decepadas em diferentes contextos de formação de professoras/es? Como as/os licenciandas/os e professoras/es do curso de Letras: Português e Inglês têm encarado a presença da língua inglesa na sala de aula? De que maneiras o sotaque tem sido utilizado como justificativa para atos de colonialidade?*

Em alusão às indagações acima, me parece evidente que parte expressiva das/os

professoras/es brasileiras/os de inglês não se sentiriam capazes, ou melhor, autorizadas/os a se expressarem nessa língua. O papel que lhes resta, então, é o de serem vistas/os como impostoras/es, pois, como assevera Jordão (2014, p. 228, grifos no original), “Brazilian teachers of English tend to be labelled as some sort of counterfeit professionals whose presence has to be tolerated in the lack of a better alternative (which would be, “naturally”, an idealized native-speaker of English)”. De forma análoga, acredito que essa afirmação se estende e alcança as minhas corpovivências profissionais e acadêmicas em incontáveis situações, e acredito que da vasta maioria de professoras/es brasileiras/os de inglês também.

Acerca do relato de Jeni (CI – 22 out. 2020) sobre os exames de proficiência, me lembro de ser uma das pessoas dispensadas das disciplinas de LI durante a graduação e de como isso refletia na maneira que as/os minhas/meus colegas de classe me enxergavam. Por já ter algum conhecimento gramatical e também por conseguir me expressar oralmente por meio do inglês, que eram os principais objetivos dessas provas à época (verificar se a/o estudante era capaz de utilizar determinadas estruturas gramaticais oralmente e aplicá-las em exercícios escritos), sempre optava por realizar testes de proficiência, acreditando estar me livrando de uma disciplina para poder trabalhar mais.

No meu caso, apesar de reconhecer a importância do dinheiro e dos benefícios que ele trazia à minha família naquele momento da vida, hoje defendo a extinção dos exames de proficiência das disciplinas de língua inglesa nos cursos de Letras. A esse respeito, trago dois enquadres interpretativos: primeiro, esses testes partem da conjectura generalizante de que já existe um ponto de chegada com relação à aprendizagem, pressupondo que a língua é um objeto pronto que pode ser adquirida/apreendida pela/o aprendiz em um determinado espaço de tempo; segundo, é impossível acreditar que uma única prova realizada no semestre ou no ano letivo será capaz de engajar e munir licenciandas/os contra os engodos da colonialidade relacionados à língua, o que, no meu caso, é um dos esforços que tenho empenhado na docência atualmente.

Nesse sentido, penso que os movimentos decoloniais (ROSA-DA-SILVA, 2021) que propomos em nossas aulas de línguas só existem a partir do enfrentamento, do compartilhamento e do contato *constante* com corpovivências dissidentes, as quais contribuem para percebermos de que maneiras as feridas coloniais se manifestam e afetam cada uma/um de nós e o/a nosso/a outro/a de modo singular. Diante do exposto, reitero que exames de proficiência tendem a atuar equivocadamente como critério de mensuração de conhecimentos gramaticais, fonológicos e linguísticos, e acabam perpetuando uma perspectiva de ensino pautada na exclusão e na manutenção da colonialidade. Daí os meus argumentos para o fim dessa prática.

Retomando a discussão com relação às categorias de *falante nativo* e de *língua padrão*, Vittor, por exemplo, afirma ter tido dificuldade para compreender o sotaque de Paulo Freire no vídeo: *Paulo Freire – an incredible conversation*. A fala do licenciando ocorreu durante a aula do dia 29/09/2020 e refere-se a uma atividade atribuída pela professora Barbra no dia 22/09/2020. À ocasião, a docente havia solicitado que as/os discentes assistissem ao referido vídeo e refletissem sobre os seguintes questionamentos: *How does he define TOLERANCE? What is the relation between language and POWER? What is the difference between learning the dominant (cultivated) pattern and being submissive to an accent/variety? Can we exercise critical literacy in English classes? What can we learn from: the talk? His English?*

Diante da afirmação de Vittor sobre o *sotaque abasileirado* de Paulo Freire, Barbra o questiona se nós, professoras/es de inglês cerradeiras/os, temos mais chances de nos comunicar com falantes nativos ou não-nativos dessa língua em nossos contextos sociais de existência. Segue o recorte da conversa entre licenciando e professora:

Vittor: [...] **I think it was difficult to understand what he was saying because of the accent.** I'm used to listen to, like, the standard language. And he speaks, like, a little different. But I like everything he say. I think it's a reason of him being, like, in the position in the Education that he is, because he is pretty intelligent, and that's it.

Barbra: OK. **You think in our life, as speakers, and students, teachers of English, we are more likely to meet and to have conversations with people with standard English or people with non-standard English?** I mean, conversation, not input, because input depends a lot on what you access, right? If you just access Anglophonic media, for example, you watch series that are made by Americans, or Australians, or British people, you're going to access more... closer to standard language. But if you access people from other nationalities speaking English you are prone to, it doesn't mean you will, but you're prone to accessing further from standard English accents, right? But in a context, people who you can have a conversation with, you are more prone... it's more likely that you'll have conversations with people with standard accent or non-standard accent?

Vittor: Hmm non-standard accents. And I think it was interesting because in the beginning of the video I had to look in the subject (I believe he means subtitles), but, like, in the middle of the video I don't need anymore because I started to understand his English.

Barbra: Um-hum. So, you got used to his accent.

Vittor: Yes, I got used to his accent.

Barbra: And then it was easier to understand what he was saying without reading the subtitles, yes?

Vittor: Yes. (IA7 – 29 set. 2020).

No tocante à interlocução acima, me chama a atenção os questionamentos feitos por Barbra para problematizar os lugares dos construtos *falante nativo* e *língua padrão* em nossos contextos reais de comunicação e atuação profissional. Conforme depreendo da fala da

professora, esses ideais parecem se instaurar na nossa mente e na nossa existência através do exercício constante de apagamento daquelas/es que poderiam performar essa língua conosco em nossos contextos de vida pessoal e profissional. Afinal, *quantas/os são as/os colegas de profissão que evitam se comunicar em inglês por receio de serem julgadas/os com relação ao seu suposto sotaque ‘abrasileirado’? Quantas foram as vezes que nos foi dito que professoras/es de inglês da escola pública ou até mesmo dos cursos de Letras não são fluentes o bastante nessa língua para que possamos aprender inglês com elas/es? Quantos foram os conselhos que recebemos ao longo de nossas licenciaturas para aprofundar os nossos conhecimentos em língua inglesa em cursinhos de idiomas? Por que essa insistência em querer nos dizer, sobretudo professoras/es de línguas, que não somos capazes de produzir sentido em outros idiomas, especialmente, na língua inglesa?*

Como parte da engrenagem responsável pela invisibilização desses corpos e pela manutenção dos ideais de *falante nativo* e *língua padrão*, destaco os programas e propagandas da televisão aberta voltadas para a aquisição de línguas de prestígio social, os aplicativos de aprendizagem de idiomas, as redes sociais e suas/seus *influencers*, os anúncios veiculados pelo *YouTube*, os serviços online de *streaming*, os cursos de línguas online milagrosos com professores nativos (propositalmente no masculino) e tantos outros canais de comunicação voltados direta ou indiretamente para o consumo das línguas (JORDÃO, 2004).

Nessa esteira de pensamento, endosso que a *colonialidade da linguagem* também opera no apagamento das pessoas do nosso convívio, aquelas com as quais poderíamos nos engajar em conversas frutíferas sobre quaisquer assuntos desejados, em prol de um sujeito nativo *idealizado* detentor de uma variedade padrão *idealizada*, incumbido de elucidar o nosso eterno fracasso com relação ao domínio das regras do *seu* idioma, reforçando em nós o desejo de consumo desenfreado da *sua* língua (JORDÃO, 2004). Isso porque um dos principais papéis do falante nativo é o de preservar o mito da heterogeneidade e separabilidade das línguas (FERRAZ; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2020), sempre privilegiando línguas, corpos e territórios bastante delineados que comungam dos mesmos ideais coloniais de raça, classe, sexualidade, gênero, religião etc.

No que concerne à desautorização e invalidação dos conhecimentos de professoras/es universitárias e cientistas da língua[gem] e como isso está atrelado ao processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras, as pesquisadoras Clarissa Menezes Jordão e Juliana Zeggio Martinez (2021, p. 578, grifos no original) argumentam que

economists, political scientists and multilateral organizations are called in to analyze tendencies, to quantify practices and to measure the quality of schools and universities. As a result, local educational policies have been informed by “global standards” defining who succeeds and who fails in education (BIESTA, 2009). Professors and language scientists are not always part of the public discussion; perhaps because there is no discussion, but a demonstration of an array of statistics and measurable figures instead, based on visible outcomes which ignore or look down on ontoepistemological indicators.

Como ironicamente apontam as linguistas aplicadas, talvez não seja necessária uma discussão para pensarmos a nossa própria educação. Os indicadores e resultados já estão postos por essas instituições e seus padrões globais, não havendo motivo de levar em consideração quaisquer ontoepistemologias do Sul Global. As/Os professoras/es de línguas situadas/os em diferentes contextos marginalizados no Brasil, por exemplo, não precisam saber ou se lembrar dos processos de colonização ou de subalternidade que atravessam seus corpos e os corpos de suas/seus alunas/os. Para conseguir um bom emprego e ser validadas/os por essas instituições, basta dominar os padrões gramaticais e de pronúncia já estabelecidos pelos nativos. Feito isso, essas/es profissionais estarão preparadas/os para atuarem em grandes multinacionais que saqueiam e extirpam a sua existência e a de seus compatriotas diariamente. Tudo isso se explica pelo fato de o processo de educação linguística previsto por essas organizações mundiais ser pautado por uma noção de língua “as *objects* that exist out there, disembodied tools, autonomous elements that are reified as commodities to be acquired, bought and sold” (JORDÃO; MARTINEZ, 2021, p. 579, grifo no original).

Diferentemente da proposta descorporificada e desterritorializada de aprender línguas defendida pelo movimento neoliberal, tão presente nas multinacionais, nos cursos de idiomas e em seus livros didáticos *miraculosos*, são pequenas *insurgências decoloniais*, como aquelas provocadas por Barbra em suas aulas de inglês, que nos apresentam possibilidades outras de resistir a todo esse *saqueamento linguístico*⁴⁶ e a reexistir diante daquilo que importa para nós, daquilo que conseguimos mobilizar com o que *corpovivenciamos* em termos de repertórios daquilo que constitui sentido em nossa vida. Para melhor ilustrar de que maneiras o inglês pode se tornar uma prática de resistência e reinvenção, apresento a percepção de Meteora sobre o vídeo *Paulo Freire – an incredible conversation* e a argumentação da professora da turma a respeito do que diz a licencianda:

⁴⁶ Afinal, eles roubam as nossas línguas para que a nossa existência seja fragilizada e suplantada por uma língua superior, a deles, capaz de nos prover o acesso ao verdadeiro conhecimento e, primordialmente, ao consumo.

Meteora: I really liked the video. I think he is not a standard speaker, but he... assim, mas ele passou a mensagem dele. E também eu anotei aqui algumas palavras que ele falou várias vezes, assim, que eu acho que não é tão usual na língua falada, que foi **nevertheless**. Ele falou várias vezes que ele é **curious** e ele usou algumas vezes o **but** de uma forma que os nativos não usam e a gente que é brasileiro tende a usar bastante.

Barbra: Very good observation, Meteora. **Nevertheless** is a word that is usually used in more cult environments, yes? Somehow more embellished contexts. So, even though his English is not totally close to what we would call a standard accent, he has the knowledge about other words. He knows the structure of the language a little bit so he can communicate. And his message is very important. So, I think this is something for us to think about. **There are some things that we have to say that are important for other people to listen to us. And, sometimes, if we don't speak, people won't know how we think, or what we think. So, we can't just avoid getting in conversations in English because we think our English is not as powerful as we would like it to be.** But we can express what we think. We have important things to say, right? So, what you have to say is more important than how you got to say it, because people find a way to understand you if what you have to say is really important. And I think this is something we don't learn by following usual textbooks, by following those dialogues and conversations in Headway, Touchstone... You won't get to the point where you find interesting things to say. By studying with regular textbooks, you'll get a range of words to interact in some scenarios that are fixed. For example, you know how to interact at an airport, you know how to interact at a restaurant. But if you talk about other things that are important for your education as a teacher, for your growth as a human being, you get to talk about things that are very relevant for you and for others. **So, you have the chance to learn how to express what you think, how you think about the word and the world. So, English is a language that may help us express our views to the world [...]. (IA7 – 29 set. 2020).**

Mais uma vez, me chama a atenção o modo como Barbra valoriza o comentário de Meteora e parte dele para tecer sua problematização a respeito da língua[gem] e do que podemos fazer com ela. A meu ver, muitas são as possibilidades de encarar o que a licencianda diz a respeito da língua[gem] utilizada por Paulo Freire no vídeo. No caso de uma/um professora/or que focaliza questões de gramática e vocabulário em suas aulas, acredito que o comentário de Meteora sobre o uso do *nevertheless* poderia servir como pano de fundo ideal para o ensino de outros conectores em língua inglesa. Para uma/um professora/or que se pauta pelo caráter grafocêntrico de uma língua, penso que as anotações das palavras feitas por Meteora poderiam ser utilizadas para demonstrar como a escrita e a pronúncia de muitas palavras em inglês se diferem sob o prisma do falante de língua portuguesa. Já para a professora/or que se pauta pelos aspectos políticos e performativos da língua[gem], acredito que o comentário de Barbra, visto acima, serve como exemplo.

Sobre o caráter performativo da língua[gem], me recordo do discurso icônico⁴⁷ de Chloe Anthony Wofford, conhecida mundialmente pelo nome literário Toni Morrison, ao receber o prêmio Nobel de Literatura, em 7 de dezembro de 1993. À ocasião, a escritora conta a *sua* versão de uma história, segundo ela, amplamente difundida em diferentes culturas – a de uma senhora cega, sábia, filha de escravos, negra, americana e que vive sozinha em uma casa fora da cidade. Conhecida por sua sabedoria e irreverência, certo dia a mulher recebeu a visita de alguns jovens decididos a desmentir sua lucidez e a denunciá-la pela fraude que acreditavam que ela era. O plano era simples: entrar na casa da senhora cega e perguntá-la se o pássaro que tinham na mão estava vivo ou morto. Após alguns minutos de silêncio, a velha responde: “Não sei”. “Eu não sei se o pássaro que você está segurando está vivo ou morto, mas o que sei é que ele está em suas mãos. Está em suas mãos”.

Como alegam Simone Borges do Santos e Alan Sampaio (2020, p. 225), a historinha de “era uma vez”, contada por Toni Morrison no início de seu discurso, logo se torna “uma reflexão filosófica e social sobre a língua, sobre as formas assumidas pela linguagem, com destaque para seus modos opressores, vista a partir do olhar de uma escritora experiente”. Há, no discurso de Morrison, reflexões sobre a língua[gem] e seu caráter performativo que parecem revelar a exclusão, opressão e violência experienciadas pela própria escritora, que foi a primeira mulher negra a receber um prêmio de tamanha proporção no campo literário. Como ela bem expõe em um trecho de seu discurso, na tradução feita por Santos e Sampaio (2020, p. 228),

A linguagem opressiva faz mais do que representar violência; é violência; faz mais do que representar os limites do conhecimento; limita o conhecimento. Seja a língua obscurecedora do Estado ou a linguagem falsa da mídia irracional; seja a orgulhosa, porém petrificada linguagem da academia, ou linguagem da ciência conduzida por commodities; seja a linguagem maligna da lei-sem-ética, ou língua projetada para o estranhamento das minorias, escondendo sua pilhagem racista em sua face literária – ela deve ser rejeitada, alterada e exposta. É a língua que bebe sangue, abandona vulnerabilidades, enfia suas botas fascistas sob as crinolinas de respeitabilidade e patriotismo enquanto se move implacavelmente em direção ao final das contas e às mentes que já não dão mais conta. Linguagem sexista, linguagem racista, linguagem teísta – todas são típicas das linguagens policiais de domínio e não podem, não permitem novos conhecimentos ou encorajam a troca mútua de ideias.

Com base nas ponderações de Morrison a respeito da noção performativa de língua[gem] que, muito além de representar, cria coisas no mundo, cria o próprio mundo e apaga outros mundos, retomo a problematização do excerto em que Barbra e Meteora discutem o

⁴⁷ MORRISON, Toni. Toni Morrison: Nobel lecture. *The Nobel Prize*, 7 dez. 1993. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hSWX6>. Acesso em: 22 fev. 2023.

inglês de Paulo Freire a partir do já citado vídeo. Na interlocução (IA7 – 29 set. 2020), ao ser interpelada por Meteora sobre o uso repetido de Freire do conectivo *nevertheless*, a professora alega que este é frequentemente mobilizado em contextos acadêmicos formais.

Por outro lado, é visível que a professora, em vez de focalizar questões de (in)formalidade presentes nessa língua, reconfigura a discussão para argumentar que Paulo Freire demonstra, sim, conhecimento das estruturas sintática e lexical do inglês, mas que é necessário nos atentarmos muito mais para o uso político e situado que ele faz desses repertórios ao passar uma mensagem, que, como ela menciona, precisa ser *dita*. A meu ver, o exemplo sobre os dizeres de Paulo Freire em inglês, problematizado por Barbra e Meteora, aponta para a noção de língua[gem] como geradora de sentidos, algo que fazemos em vez de somente tomarmos emprestado. Como a própria professora afirma em um de seus artigos, os sentidos construídos nos textos não são estáticos, por isso “não precisam ser desvelados, pois são ativamente construídos e constantemente ressignificados, por todos nós, falantes da língua, independente de nosso grau de parentesco (nossa fluência e conforto) com a língua” (SABOTA, 2018, p. 64).

Desse modo, corroboro a afirmação da professora quando diz que *we can't just avoid getting in conversations in English because we think our English is not as powerful as we would like it to be* (Barbra – IA7 – 29 set. 2020), na medida em que os sentidos não preexistem aos atos, isto é, essa construção de sentidos se dá durante a comunicação, sendo impossível prever os desdobramentos daquilo que é dito. Logo, compreender que *people find a way to understand you if what you have to say is really important* (Barbra – IA7 – 29 set. 2020) contribui para pensarmos uma noção de educação linguística também performativa, ao passo que “pressupõe um posicionamento, por parte de educadoras e educadores, como formadores não apenas de pessoas capazes de *fazer uso* da língua para se comunicar”, como também de “sujeitos que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como *agentes* de transformação e mudança social” (PEREIRA, 2018, p. 51, grifos meus).

Dessa maneira, entendo que não se trata simplesmente de aprender inglês, ou melhor, de aprender a gramática da língua inglesa. É tornar-se gente e agente. É perceber-se como alguém que produz conhecimento. É recuperar a existência e perceber a reexistência através da língua[gem]. É performar em vez de apreender formas. É criar. Recriar. Refazer. Resignificar. É encontrar nos repertórios em língua inglesa um modo para também dizer: Chega! Essa colonização se encerra aqui. Ainda que de modo temporário, ela se esvai, nos alivia por algum momento. No entanto, ela não cessa! Segue em busca de outros corpos para continuar nutrindo a sua lógica perversa que insiste em nomear e rotular. Continuemos vigilantes!

Para seguirmos adiante na conversa, apresento, na próxima seção, de que maneiras a problematização de livros didáticos de língua inglesa nos permitiram, em alguma medida, decolonizar o nosso pensamento e algumas de nossas performances em sala de aula.

3.3 “*The choices we make in material are not innocent*”: o lugar dos livros didáticos de língua inglesa na problematização sobre língua[gem]

Na sessão de planejamento do dia 29/09/2020, Barbra e eu decidimos selecionar e trazer excertos de livros didáticos de inglês para discutir de que maneiras as questões relacionadas à língua[gem] estudadas nas aulas anteriores se faziam presentes nesses materiais. Para tanto, nós escolhemos excertos de dois LDs de língua inglesa (*New Headway English Course*, da Oxford, e *Impact Foundation*, da National Geographic - versão estadunidense) para problematizarmos com as/os discentes na aula do dia 06/10/2020. A opção por realizar esse exercício de problematização antes de solicitarmos às/aos aprendizes que também o fizessem se pautou no nosso desejo de, a partir de uma leitura multissemiótica desses textos, demonstrar de que modos esses materiais acabam atuando na representação patriarcal, heteronormativa, racista e neoliberal de determinados corpos e lugares, sempre regidos por uma noção colonial de língua[gem]. Ademais, por mais que não tenhamos adotado qualquer LD de língua inglesa para a disciplina, cabe ressaltar que essas/es licenciandas/os provavelmente serão confrontadas/os com o uso desse tipo de material em algum momento de sua atuação profissional, na medida em que o LD faz parte do “conjunto de dispositivos institucionais que engendram/engessam o trabalho do professor” (MAGALHÃES, 2019, p. 107), exigindo delas/es um posicionamento político frente aos assuntos/tópicos abordados nessas produções.

No dia 06/10/2020, Barbra iniciou a aula falando sobre os itens que compunham a avaliação formal da turma. Em seguida, ela solicitou às/aos discentes que lessem e refletissem sobre sete questões concernentes à língua[gem] por quatro minutos. As questões que guiaram a atividade foram: 1) *How does language shape our life and identity*; 2) *In what ways can language teachers silence students?*; 3) *How is power used in language classes?*; 4) *How can we learn from spaces of silence*⁴⁸?; 5) *In what ways can we foster students’ voice to emerge?*; 6) *Why do we need to teach/learn the standard language?*; e 7) *Does language power operate in foreign language learning?* Após esse momento, as/os discentes escolheram uma/um colega

⁴⁸ Na percepção de bell hooks (2013, p. 232), trata-se de um ato que nos permite ouvir pacientemente outra língua para “subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalista que exigem que todos os desejos sejam satisfeitos imediatamente”, perturbando, ainda, “o imperialismo cultural segundo o qual só merece ser ouvido aquele que fala em inglês padrão”.

para responder a um desses questionamentos. O objetivo principal dessa atividade inicial buscava observar de que maneiras as aulas anteriores sobre língua[gem] – inspiradas, principalmente, pelas *corpovivências* de Paulo Freire e de bell hooks – afetaram as/os licenciandas/os e auxiliar aquelas/es que ainda estavam com dificuldade sobre o que escrever em seus *essays* – item que compunha a avaliação formal da turma discutido anteriormente.

De todas as perguntas elencadas acima, a questão de número seis me salta aos olhos pelo seu teor normativo, ou seja, aquilo “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, 2023, p. 155). Apesar de compreender a discussão sobre ensinar/aprender a norma padrão, na perspectiva de Paulo Freire (2015 [1985]), como intimamente ligada a uma questão de reivindicação de direitos materiais e simbólicos básicos construídos historicamente e negados às classes oprimidas, gostaria de apresentar algumas limitações que percebo nesse tipo de entendimento.

Para início de conversa, como argumentam Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Simone Tiemi Hashiguti (2023, p. 157), “se queremos ter uma atuação, um pensamento da linguagem a partir das teorias decoloniais, precisamos decolonizar a norma, abrir espaço para outras formas da linguagem”. Nessa direção, por mais que acreditemos que a norma padrão pode servir de estratégia para a/o colonizado/a questionar a matriz colonial, isso acaba por reforçar concepções moderno-coloniais como as de homogeneidade e universalização presentes na normatização das línguas.

S.J. é uma das licenciandas que elabora seu ponto de vista a respeito do porquê devemos ensinar a norma padrão em nossas aulas de línguas. Ela diz o seguinte:

S.J.: I guess we have to teach the standard language because... not because it's more important than the other patterns of the language, but because we have that pattern just to help the people who are oppressed and silenced to make their voices being heard. It's a way to get the people who the society put on the corner of the room to the center. I think the only way we have to do it is to teach them the standard language, so they can beat the oppressor on their comfort field. (IAS – 06 out. 2020).

Apesar de compreender a fala de S.J. como eco do posicionamento político de Paulo Freire estudado nas aulas, acredito que a problemática do ensino da norma padrão atravessa outras searas além da sua aquisição, ainda que entendida como ato político, sendo relevante pensá-la com base em outras cosmovisões, uma vez que “para se falar de uma língua, é preciso construí-la, fabricá-la, forjá-la, dar um nome a ela, atribuir-lhe propriedades, características,

personalidade, índole” (BAGNO, 2011, p. 357). Assim sendo, ressalto que trazer à baila ontoepistemologias outras a respeito do que pode ser a língua[gem] é compreendido na tese como possibilidade de discutir e de ampliar nossos saberes sobre o que a ciência ocidental convencionou chamar de língua[gem] e, em alguma medida, entender de que maneiras cosmovisões outras podem contribuir para que a discussão sobre língua[gem] seja pensada sob outras perspectivas.

A esse respeito, trago a problemática levantada por Mignolo (2021 [2009], p. 28) sobre não mudarmos somente o *conteúdo da conversa*, mas os próprios *termos da conversa*, o que significa “trazer à tona a base moderna/colonial do conhecimento”, assim como “focar no conhecedor e não no que é conhecido”. Trazendo o argumento de Mignolo (2021 [2009]) para o bojo da discussão a respeito do ensino da norma padrão e do seu potencial transformador, caso acionada pela/o oprimida/o na busca de sua libertação da opressão, conforme Paulo Freire argumenta em sua entrevista citada anteriormente, me encontro diversas vezes questionando se o foco lançado por nós não deveria ser sobre a própria existência de uma norma denominada padrão, em vez de continuar justificando a relevância de ensiná-la às/aos nossas/os alunas/os. *Ao continuarmos dando ênfase ao uso da norma padrão para termos as nossas demandas ouvidas pelo colonizador, estaríamos mudando os termos da conversa ou somente o seu conteúdo?*

Um exemplo que trago de alguém que, a meu ver, aprendeu e é capaz de mobilizar repertórios em português sem se preocupar com a normatividade imposta a essa língua é o líder indígena Yanomami Davi Kopenawa. No trecho abaixo, ele afirma que não aprendeu português para se parecer com o homem branco:

[H]oje, os brancos acham que deveríamos imitá-los em tudo. Mas não é o que queremos. Eu aprendi a conhecer seus costumes desde a minha infância e falo um pouco a sua língua. Mas não quero de modo algum ser um deles. A meu ver, só poderemos nos tornar brancos no dia em que eles mesmos se transformarem em Yanomami. Sei também que se formos viver em suas cidades, seremos infelizes. Então, eles acabarão com a floresta e nunca mais deixarão nenhum lugar onde possamos viver longe deles. Não poderemos mais caçar, nem plantar nada. Nossos filhos vão passar fome. Quando penso em tudo isso, fico tomado de tristeza e de raiva. (KOPENAWA; ALBERT, 2019, p. 52-53).

O testemunho de Kopenawa evidencia um dos maiores fracassos de apoiarmos nossos esforços de transformação na normatização, visto que ela pressupõe o desejo implícito de que nos tornemos ‘um deles’: o branco colonizador. James Milroy, por exemplo, afirma que línguas como o francês, o inglês e até mesmo o espanhol parecem existir de forma padronizada para os

seus falantes. Como consequência, o autor argumenta ser necessário olhar com cuidado para o inglês, uma vez que essa língua tem desempenhado papel importante no “fortalecimento dos dados sobre os quais estão construídos os métodos e as teorias linguísticas” (MILROY, 2011, p. 50). Além disso, ele nos alerta para o fato de que a própria linguística e a análise das línguas foram diretamente influenciadas por aquilo que ele chama de *ideologia do padrão*.

Por sua vez, o sociolinguista brasileiro Marcos Bagno (2011) nos diz que a criação de uma norma ou de um padrão está sempre ligada ao processo de objetificação da língua. Nas palavras dele (2011, p. 359), “o processo de padronização agarra a língua e a retira de sua vida íntima, privada, comunitária, e a transforma numa instituição, num monumento cultural, em veículo de uma política nacional e, em várias ocasiões ao longo da história, de uma política imperial, colonial”. Em coro com o pensamento de Bagno (2011), endosso que, a despeito de um uso declaradamente político, privilegiar a norma padrão em nossas lutas, em qualquer esfera social que seja, me soa como um resquício da ideia de que, primeiramente, precisamos nos tornar ‘um deles’ para que então ‘eles’ decidam se podemos ou não continuar lutando pela nossa existência.

A leitura que faço disso é que, até na sua própria luta contra a opressão, a/o oprimida/o precisa se colocar em exercício de alteridade com o opressor por meio da aquisição e do domínio da dita norma padrão, e aguardar que este decida se suas pautas devem ou não ser atendidas. Não consigo vislumbrar o fortalecimento da norma padrão como possibilidade eficaz no combate à exclusão e à subalternidade de determinados corpos e saberes, uma vez que nenhum colonizador europeu jamais perguntou às/aos indígenas e às/aos africanas/os escravizadas/os se estas/es queriam ou não ser usadas/os para o seu projeto de mundo.

Ainda sobre o português não-normatizado falado por Davi Kopenawa, faz-se mister sublinhar que o seu *locus* de enunciação⁴⁹ como uma das maiores lideranças indígenas no Brasil contribui grandemente para que suas demandas sejam ouvidas dentro e fora da sua comunidade. Contudo, acredito que, a exemplo do que motivou Kopenawa a aprender português (sua estratégia de luta na continuidade da existência do povo Yanomami), as/os nossas/os alunas/os também podem enxergar motivos outros (além das ideias de fluência, padrão, sotaque, falante

⁴⁹ Como nos recorda a professora Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (2019, p. 127), *locus* de enunciação refere-se a um “espaço sócio-histórico de enunciação, a partir do qual os sujeitos subalternizados, no âmbito da colonialidade/modernidade, podem alcançar representatividade e, conseqüentemente, instaurar uma perspectiva outra de conhecimento como enunciadores”.

nativo etc.) para se engajarem na aprendizagem de ‘línguas’⁵⁰ e, assim, resistirem à colonialidade imputada a suas *corpovivências*.

Algumas pessoas localizadas no âmbito acadêmico-científico sempre me perguntam porque, diante de todas essas discussões decoloniais que busco promover em minhas aulas e na minha própria existência, eu insisto em ensinar língua inglesa, muitas vezes entendida como a língua da colonização moderna. A resposta que tenho dado, muito afetado por uma das falas de minha orientadora Rosane e anteriormente discutida neste capítulo, é que *a gente ensina língua para fortalecer as pessoas e não a própria língua*. À vista disso, não vejo mais sentido em querer ensinar inglês para que minhas/meus alunas/os possam se parecer com ou se aproximar daquilo que é denominado *língua inglesa, norma padrão* ou *falante nativo*. Para além dos pressupostos universalizantes, homogêneos, patriarcais, sobretudo, coloniais inerentes a essas categorias, e ainda que estejamos todas/os atravessadas/os por elas, tenho tentado me afastar das normatizações linguísticas e propor aulas que partam dos desejos e dos sonhos das/os aprendentes, sempre mesclando as suas demandas com ontoepistemologias outras⁵¹ para que possamos traçar caminhos outros e reexistir nesse mundo. Assim, prefiro entender que discutir língua[gem] inspirado em ontoepistemologias indígenas, africanas e aquelas de corpos destoantes da heteronormatividade, por exemplo, pode ser uma atitude muito mais potente e fecunda no combate à colonialidade do que ensinar a norma padrão para esse mesmo fim.

Nesse viés, para além das ponderações feitas pelas/os licenciandas/os, como a de S.J. a respeito da aquisição da norma padrão como forma de combate às opressões, me chama a atenção o comentário de Vittor sobre o modo como a atividade do dia 06/10/2020, explicada anteriormente nas páginas 141-142, foi conduzida:

Vittor: Teacher, I think you gave us just four minutes to think and I think, like, **you were forcing us to use our languages**, because if you gave more time, I will try to write something here, read and answer when someone asked me one of the questions. And it’s like **being out of that comfort zone is being hard for me** because it’s like I talk to my students, I help them to do the activities and stuff, but here we are having to talk about different kinds of subjects and that we are not used to talk about. And I think that’s why it’s being hard for us, **but I think I’m learning too much and I’m learning, like, new repertoires**. (IA8 – 06 out. 2020).

⁵⁰ A cada vez que eu mobilizo palavras como *língua, outra língua, segunda língua*, fico refletindo sobre como a noção monolinguística ainda está arraigada em mim e nas minhas reflexões. Por mais que eu tente escapar disso, as limitações desse modelo sempre me lembram o quão restrito a isso o meu pensamento ainda é.

⁵¹ No artigo intitulado *Movimentos decoloniais nas aulas de língua inglesa: uma proposta de percurso didático sobre o dia do “índio”*, trago um exemplo mais prático de como tenho trabalhado a língua inglesa em busca de movimentos decoloniais (ALMEIDA, 2022).

O testemunho de Vittor supramencionado contribuiu para que refletisse sobre o modo como muitas/os professoras/es ainda organizam suas aulas no contexto universitário, focalizando exclusivamente gêneros acadêmicos escritos (artigos científicos, ensaios, resenhas etc.) e orais (seminário, apresentação oral, palestra), de modo que o papel da/o licencianda/o, na maioria das vezes, se torna o de reproduzir fidedignamente as teorias estudadas, sem o mínimo de autonomia e autoridade para praxiologizar e existir nesses espaços. Diferentemente desse entendimento, ainda que Vittor tenha formulado sua resposta com base nos textos acadêmicos discutidos em sala e nas suas leituras prévias sobre o assunto, a forma como ele interpretou a atividade me auxiliou a perceber que, embora tenha sido desafiador elaborar sua resposta em pouco tempo (quatro minutos), o foco da atividade era nas próprias *corpovivências* das/os licenciandas/os a respeito da língua[gem], e não somente nas praxiologias acadêmicas de outrem sobre o assunto.

Após o feedback das/os discentes sobre a atividade oral baseada no vídeo de Paulo Freire (p. 141-142), Barbra e eu projetamos alguns excertos de livros didáticos de língua inglesa, no intuito de demonstrar de que maneiras a língua[gem], o poder e os espaços de silêncio (hooks, 2013) se manifestavam nesses materiais. Para ilustrar, trago, a seguir, dois dos slides que apresentamos e problematizamos com a turma:

Figura 15: Textbook – Sally’s family

The image shows a textbook page titled "SALLY'S FAMILY" with the subtitle "Possessive 's' – family relations". On the left side, there is a list of five critical questions. On the right side, there is a photograph of a family (Sally, Tom, Kirsty, and Nick) with handwritten labels identifying each person. Below the photo, there is a text box with a reading task and a short passage about Sally's family.

Left side (Questions):

- What can you notice?
- How critical is the proposal?
- Are there signs of power operating?
- Is language treated as a social construction based on praxis and meaning making?
- Who are the "bodies" privileged in the text?
- What can we learn from spaces of silence in this lesson?

Right side (Textbook content):

SALLY'S FAMILY
Possessive 's' – family relations

1 T 4.2 Read and listen.

This is Sally Milton.
She's married, and this is her family. Their house is in London. She's a teacher. Her school is in the centre of town.

Tom is Sally's husband. He's a bank manager. His bank is in the centre of town, too.

'Our children are Kirsty and Nick. They're students at Camden College. We're happy in London.'

24 Unit 4 • Family and friends

Fonte: Material das aulas (MA)

Figura 16: Textbook – A different education



Fonte: Material das aulas (MA)

Como Bagno (2011) alega, em referência ao fundador da linguística moderna, Ferdinand de Saussure, o suíço estava correto ao dizer que “o ponto de vista cria o objeto”. O argumento utilizado pelo sociolinguista é o seguinte: “a língua seja ela o que for, não se deixa apreender por inteiro – é preciso escolher um ponto desde o qual a gente a observe para daí tirar algumas conclusões, todas sempre enganosas e instáveis”. (BAGNO, 2011, p. 356 – 357). Em consonância com o pensamento de Bagno, compreendo que o caráter performativo da língua[gem] não nos deixa capturá-la em sua inteireza, pois o processo de significação é único, irrepetível e sempre disputado entre as/os falantes durante o ato performativo, tornando impossível qualquer universalização ou transparência desejadas. Em outras palavras, a construção do significado ocorre em um eterno devir.

Assim sendo, enfatizo que os questionamentos e as análises realizadas por Barbra e por mim dos livros didáticos de língua inglesa objetivaram mostrar de que maneiras aqueles textos multissemióticos sobre família, educação e outros temas nos instigavam a interrogar de que modos a língua[gem] tem sido engendrada por essas grandes produtoras de LD e como isso pode afetar a compreensão de educação linguística de aprendizes de línguas. Posto isso, enfatizo que a proposta de apresentar as nossas interpretações desses materiais antes de solicitar às/aos discentes que também a fizessem se pautou em uma noção performativa de língua[gem], a qual prevê a agentividade das/os estudantes na construção de sentidos, e não numa visão transparente, homogênea ou estável desta.

Para melhor exemplificar como Barbra deu início a atividade de problematização de livros didáticos, trago o trecho de contextualização do porquê da realização desse exercício com a turma. Como a docente esclarece em seu relato, em muitos casos, a/o professora/or de línguas adota um LD e se limita, ou é limitada/o, a aprender como usá-lo em sua prática. No entanto, com o passar dos anos e com o acesso a praxiologias acadêmicas a respeito do papel do LD nas aulas de línguas, essa/e profissional pode começar a questionar os motivos daquele conteúdo ou daquela imagem estarem ali e com quais propósitos. Sustentada por essa afirmação, a professora diz que irá levantar alguns questionamentos com a turma a respeito do texto escrito e da imagem apresentadas em um de seus livros didáticos (figura 15):

Barbra: [...] So, we have to talk about language the way we agree language exists in the world. And language doesn't exist only in textbooks, for example. And usually the language that is in the textbooks... it is used... the power that the authors have to create the textbooks and the materials is being used sometimes against us (laughs), in spite of us, not including us. Ok?! This is very much what we are going to study next. We are going to talk about textbooks and how power, and language, and silence are represented in the textbooks, ok?! (presenting the slide about Sally's family – figura 15). These are some images I have selected from a textbook I have. As I told you, I've been teaching English for quite some time now. So, when you are an English teacher for a very long time, you get used to the idea of using a textbook, and you don't actually have to think much about what you do with your material because you just learn how to use it. Then, when you start reflecting upon how you use things and why you use things, you start to question textbooks. And I would like to share some of the questions with you. (IA8 – 06 out. 2020).

Acredito que a fala de Barbra tangencia um aspecto relevante da minha própria experiência e acredito que das corpovivências de várias/os outras/os professoras/es de inglês. Na maioria das vezes, escolas e instituições privadas de ensino se limitam a oferecer formação com representantes das editoras desses livros didáticos para nos ensinarem estritamente como usá-los em nossas aulas. Obviamente, a intenção dessas instituições não é a de que problematizemos a realidade das nossas salas de aula ou que possamos selecionar e/ou produzir o nosso próprio material didático. Nesse sentido, não me recordo de nenhuma reunião ou encontro com minhas/meus coordenadoras/es (durante o tempo em que atuei em franquias de escolas de idiomas) para que pudéssemos discutir os motivos de adotarmos livros didáticos de editoras britânicas ou americanas, por exemplo. Ao contrário disso, essas conversas já partiam do pressuposto de que aquele material era o melhor para o nosso contexto, haja vista a garantia que nos era dada sobre a possibilidade de nossas/os alunas/os terem acesso a um material

importado, autêntico e de qualidade, ou seja, produzido por e refletindo os ideais do falante nativo.

Em todo caso, para fazer jus a uma experiência profissional que tive em uma dessas franquias de escola de idiomas, lembro-me de trabalhar com um material didático de língua inglesa idealizado por professoras/es e pesquisadoras/es brasileiras/os e que abrangia diversos contextos do nosso país. Ainda que de modo generalizante, muitas vezes focalizando aspectos sociais e culturais da região sudeste, mais especificamente da cidade do Rio de Janeiro, eu conseguia me enxergar muito mais nas discussões abordadas ali do que naquelas presentes nos livros de autoria estrangeira. A impressão que eu tinha era que parte das/os alunas/os, a maioria de classe média baixa e alta, também era capaz de se relacionar com muitos daqueles tópicos e, em alguma medida, refleti-los em seus contextos.

Nessa mesma escola, eu ainda tive a oportunidade de, durante a minha atuação como coordenador, criar um grupo de estudos⁵² com as/os professoras/es para que, juntas/os, pudéssemos refletir sobre as nossas *corpovivências* e planejar atividades para dias letivos chamados de *open lessons* sem o suporte do livro didático vendido pela escola. Um dos desdobramentos que mais me marcou durante a existência do grupo de estudos naquela franquia de idiomas foi perceber e, de certa forma, contribuir para que as/os outras/os docentes também compreendessem que não há contexto ou currículo inquestionáveis (ALMEIDA; SABOTA, 2021). A meu ver, essa compreensão foi crucial para as pequenas destabilizações que conseguimos em nossas aulas, sendo uma delas, inspirada nas praxiologias de Lopes e Borges (2015), “nos atentar(mos) ao fato de que nós somos responsáveis pelo que fazemos, mesmo cindidos/as, incompletos/as, limitados/as, interessados/as, mas ainda assim responsáveis pelo nosso fazer” (ALMEIDA; SABOTA, 2021, p. 119).

Aciono essas *corpovivências* porque, como Barbra pondera, as/os professoras/es de línguas muitas vezes são levadas/os a considerar o seu papel em sala de aula somente como o de uma/um aplicador de teorias pensadas a partir do Norte, utilizando o livro didático como instrumento necessário para essa ação. Todavia, cabe ressaltar que a proposição aqui não é a de desconsiderar a relevância do LD, uma vez que esse material acaba sendo o único recurso disponível para muitas/os docentes no Brasil. Ao contrário disso, compreendo que o LD deve ser utilizado de modo político e situado, isto é, a/o professora/or também pode fazer o emprego contra-hegemônico dessa ferramenta, muitas vezes pensadas para colonizar nossas mentes e corpos, para problematizar e ressignificar a maneira de ler e estar no mundo de suas/seus

⁵² Para mais informações a respeito da experiência, ler Almeida e Sabota (2021).

alunas/os e a sua própria, cumprindo com um dos propósitos do material didático que é o de “ser mobilizador da aprendizagem, uma vez que organiza os conteúdos a ser ensinados/mediados, o desenvolvimento das atividades, a forma de avaliação e até a funções sociais” (SILVESTRE; SILVA; SABOTA, 2019, p. 49).

Retomando a problematização do excerto do livro didático de língua inglesa, Barbra continua a aula e contextualiza o conteúdo (family and friends) abordado naquela lição, respondendo aos questionamentos que ela mesma fez sobre os corpos presentes nas imagens, os lugares citados no texto escrito e as escolhas de palavras que ilustram a família de Sally. A seguir, transcrevo as reflexões da professora a respeito do texto *Sally's family* (figura 15):

Barbra: So, first, what can we notice? This is a textbook for English 1. It's talking about family. It's talking about the genitive case – telling people how to use the possessive *s* here (pointing to the slide), the apostrophe *s* to indicate possession and it's talking about family relations. I bet all of you have already studied with a textbook like this. So, there is a picture with some blank spaces for people to write the names. And then, there is a text with some of the ideas on how you would complete the spaces here. (The teacher starts reading the text) This is Sally Milton. She is married, and this is her family (pointing to the older woman in the slide). So, **this** is Sally Milton. You know that this is Sally because she is married, and this is her family. The other girl is too young to be married (pointing to the younger girl now). So, you know this is Sally, ok?! (she keeps reading the text) Their house is in London. She is a teacher. Her school is in the centre of town. Tom is Sally's husband. So, who is Tom? The boy or the man? (pointing to the males in the slide). Who is Tom?

Tae: The man.

Helena: The man.

Barbra: (Reading from the slide again) The man is Sally's husband. He's a bank manager. His bank is in the centre of town, too. Our children are Kirsty and Nick. They're students at Camden College. We're happy in London. You see everyone smiling in here? Ok?! Now, if you were a white woman married to a happy white male, and if you had kids who were already at college, even though they are very young, you would be happy, too, right? The family here shows a position of power. They are in the centre of London. They are not talking about the outskirts. They are not talking about **periferia**. They are talking about the centre.

Helena: O centro da cidade.

Barbra: Humrum. E que cidade? Which city?

Helena: London.

Barbra: Is London a poor city or a rich city?

Vittor and Helena: A rich city.

Barbra: Is it an important city to the world?

Some students reply: Yes!

Barbra: Perhaps, because the decisions that are made there are very important. They change the lives of everyone, ok?! This woman (pointing to Sally's picture) is a teacher. She occupies a noble profession. She gets to talk to other people and tell other people important things about life and the conceptions of the world. If Sally is a critical teacher, she can help her students be agents, be empowered. If Sally is a non-critical teacher, she can tell people to obey notions of power. So, she has a very important profession. She is

married to a man who is also in the centre of the town. He is not in the outskirts, and this man is a bank manager. So, he knows how to operate money. Again, he has power. He can decide how to control power over money. Because the manager is the person who helps people share their investments, choose what they're going to do with their money. The bank manager is someone who is responsible for deciding if you can get a loan, se você consegue um empréstimo. If you can get a loan, or not. So, he controls money. She controls ideas. Together, they control the world (laughs). They are white people, rich people with influential occupations. And they are the model family in the textbook. Do you think they are talking about diversity in this image? (students typed **no** in the chat box). No diversity! The proposition in the book is read and listen. So, they are actions of consuming. Consumption actions. They are telling you to consume English. (the teacher reads the book instructions) Leia e escute. Consuma este inglês. Não tem atividades pra que você produza o inglês. There are no activities for you to produce your English. There isn't anything like speak, ask questions, problematize. These are questions for you to read and listen. They are related to the consumption of English. They are telling you to learn from the model. This language here is very simple because it's a book for beginners of English. And they think beginners of English can have access to very simple sentences only. By giving you a format of a family that is already built, they are somehow telling you this is how a successful family looks like. They are not asking you to talk about your family, your friends. To give your opinions. To decide which professions **they** should have. They are telling you everything. Later in the book, they ask you to write a representation of your family following the model. So, you are going to talk about who is married to whom. What occupations they have. If they study, or not. If they work, or not. They are telling you to talk about names, but they are not asking you to problematize why they are in the centre, why they have this profession (pointing to the photo in the slide). They are not asking you to ask whys when you are learning a language. They are just telling you to reproduce a model. This is, in my opinion, a sign of power (pointing to the third question in the slide), because they are telling us how to use our language, how to present our families. They are choosing the repertoires for us. Language (pointing to the fourth question in the slide), in this text, is not treated as a social construction. It's not based on praxis. It's not based on meaning-making. We are not being asked to build meaning over what we are doing here. We are being instructed to complete spaces from a model family that is already given to us. The bodies (pointing to the fifth question in the slide) shown are white, heterossexual people, representations of the patriarchy. The woman has an occupation that is important to society, but it's still inferior to the status of her husband's occupation. They are not questioning the idea of a family that, perhaps, a woman makes more money than a man, because, I think, in most cultures, bank managers make more money than teachers. They are not telling where she works, what school she works, to whom she teaches. But she teaches in the centre of town. She is in the middle of the decisions and the ideas. Just like her husband is. So, these things that I'm telling you now are spaces of silence (pointing to the sixth question in the slide). They are not things that are told in the book. They are about the things that are not said. They are included in the discourse. (IA8 – 06 out. 2020).

Acredito que a análise minuciosa feita por Barbra do conteúdo da lição pode contribuir para que outras/os professoras/es, que também desejam atuar criticamente em suas aulas,

possam se inspirar e ter um ponto de partida para esse exercício. Dentre os aspectos discutidos por ela, destaco as relações estabelecidas entre *língua[gem]* e *poder*, quando a professora problematiza as profissões de prestígio (professora e bancário) desempenhadas pelo pai e pela mãe apresentados no texto; *língua[gem]* e *gênero*, ao falar da noção de família nuclear heteronormativa e patriarcal apresentada na lição, bem como os papéis sociais ocupados pela mulher (professora) e pelo homem (bancário); *língua[gem]* e *raça*, ao explicitar a branquitude presente nos membros dessa família e nos lugares centrais que ocupam socialmente; e *língua[gem]* e *classe*, ao falar sobre desigualdade salarial entre o pai e a mãe, assim como, mais uma vez, a ideia de uma família branca que ocupa o centro da cidade de Londres.

Nesse sentido, como Barbra salienta, no material, não é demonstrada nenhuma preocupação em problematizar o tipo de família que existe ali, muito menos oferecer espaço para que as/os aprendizes falem de configurações de famílias outras. Conforme depreendo de suas palavras, ao se basearem em um ideal de *língua[gem]* como consumo, noção intimamente atrelada à língua como “estrutura ou instrumento que usamos para representar a realidade ou para nos comunicar” (URZÊDA-FREITAS; VIEIRA, 2022, p. 342), as/os autoras/es do livro *New Headway English Course*, Liz e John Soares, parecem desejar que as/os alunas/os somente sigam o exemplo da família de Sally para falarem das suas. A leitura que faço dessa atividade é a seguinte: aquelas/es que não se encaixarem aqui, não façam o exercício e permaneçam em silêncio! Afinal, lançar mão de uma compreensão de *língua[gem]* como “conjunto de repertórios de sentido do qual nos valemos para (re)construir realidades” (URZÊDA-FREITAS; VIEIRA, 2022, p. 342), não é interessante para que enquadres interpretativos outros sobre família(s) apareçam no livro para questionar ou interromper o ideal de família patriarcal, heteronormativa, nuclear, cristã e branca.

Considerando as reflexões supracitadas e com o intuito de apresentar de que maneiras as/os licenciandas/os realizaram e compreenderam a atividade de problematização de trechos de livros didáticos de língua inglesa, exponho, na sequência, algumas das discussões ocorridas nas aulas, sempre levando em consideração as noções de *língua[gem]* mobilizadas por elas/es.

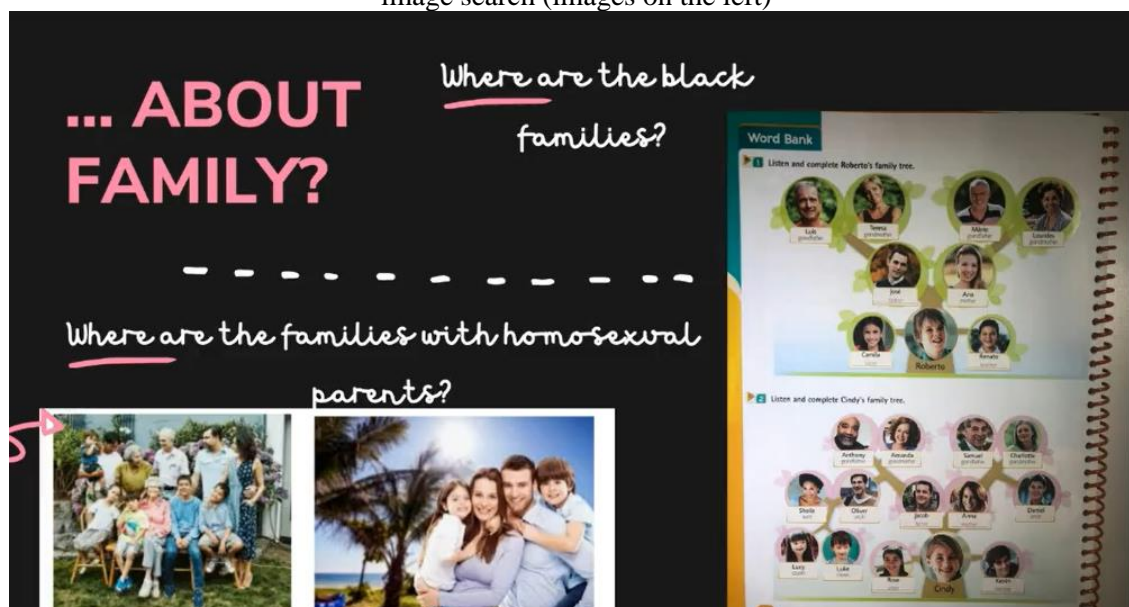
3.4 “*What happens when I research about family...?*”: o livro e outros materiais didáticos nas aulas de língua inglesa sob a ótica das/os licenciandas/os

Na aula do dia 13/10/2020, as/os licenciandas/os problematizaram diferentes excertos de livros didáticos de língua inglesa, focalizando os modos como a *língua[gem]*, o *poder* e os *espaços de silêncio* (hooks, 2013) operavam nos materiais selecionados por elas/es. À ocasião,

muitas/os estudantes iniciaram suas apresentações citando os nomes das/os autoras/es e mostrando as capas dos livros selecionados, ainda que não tenhamos solicitado essas informações nas instruções escritas para a atividade⁵³. Em diálogo com as problematizações ocorridas na aula e nos extratos das conversas individuais que realizei com as/os licenciandas/os sobre a atividade em questão, discuto, nesta seção, se e em que medida nós fomos capazes de causar fissuras na narrativa colonial e cartesiana de língua[gem] como “atividade neutra, que se realiza fora das práticas e relações que estruturam a vida social” (URZÊDA-FREITAS; VIEIRA, 2022, p. 333), e compreendê-la de modos outros (WALSH, 2013).

Jeni, Vittor e um terceiro colega, o qual preferiu não fazer parte do estudo, foram os primeiros na ordem das apresentações. O trio parece ter se inspirado no exemplo trazido por Barbra na aula anterior e também problematizou as representações de família e os seguintes tópicos: casais, beleza feminina e celebrações. O LD escolhido foi *Highlights 1*, escrito por Analuiza Machado Rocha e Zuleica Águeda Ferrari, e as/os discentes também realizaram pesquisas no Google imagens com as entradas *family*, *couples* and *women beauty*. Com a intenção de ilustrar, trago dois dos slides utilizados na apresentação e o trecho com as problematizações de Jeni e Vittor:

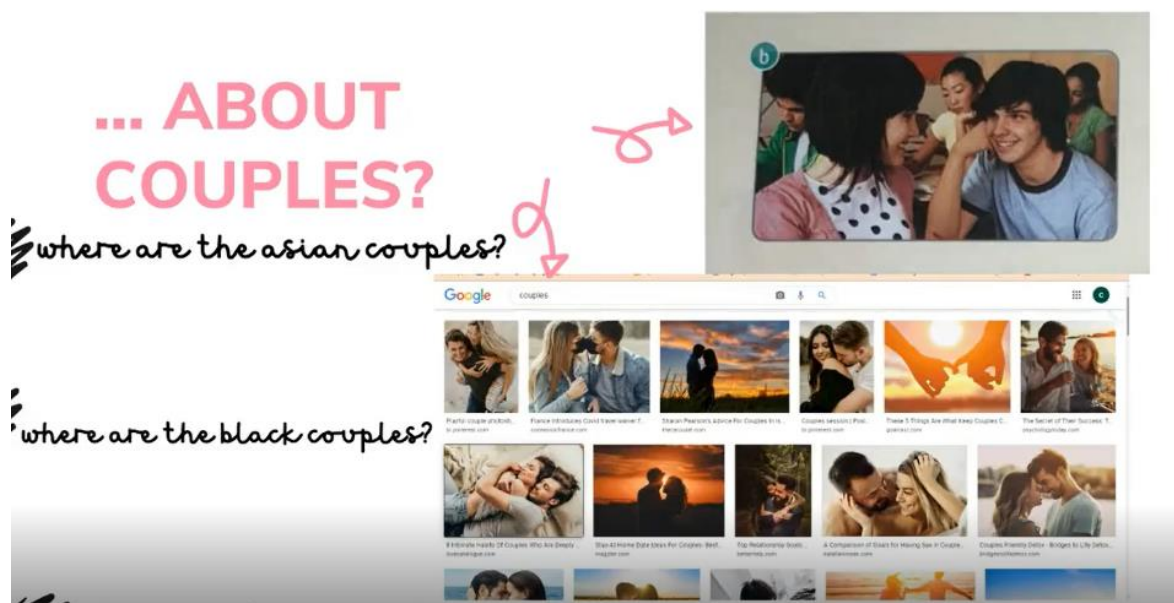
Figura 17: Families represented in the textbook *Highlights* (image on the right) and in a Google image search (images on the left)



Fonte: Material das aulas (MA)

⁵³ Reconheço que Barbra e eu deveríamos ter requerido às/aos licenciandas/os uma pesquisa mais aprofundada a respeito de quem produziu esses livros didáticos e onde eles foram produzidos, visto que o conhecimento é corporificado, situado e, principalmente, atravessado pelas ideologias de quem o escreveu. Portanto, compreendo ser imprescindível uma contextualização mais detalhada de todo e qualquer material discutido/trabalhado em sala de aula.

Figura 18: Couples represented in the textbook *Highlights* (top image) and in a Google image search (bottom image)



Fonte: Material das aulas (MA)

Jeni: Ok, we found some extracts in a book, but we preferred to add things from the internet, too.

Vittor: Wait a minute! Let me get the book here so I can show (he lifts his arm to reach a book on his top bookshelf). This is the book that I have (showing the book cover to the camera). It's like a picture edition (then he reads) – *Highlights*, from Analuiza Rocha and Zuleica Ferrari.

Jeni: What happens when I research about family on the internet? Or in this book? We found pictures like these, ok? So, where are the black families? (pointing to the pictures in the slides) Where are the families with homosexual parents? There, most of families are shown as people with white skin and straight hair. So, we can see how the family standard is heterossexual, white, and this erases all the other diversities. This is very serious because when someone go do a research about it and they see these pictures, this inputs what is considered the right. So, just with a picture, I can put my ideology. My idea of what is right. Here, we have an intertextual language (?). It is implicit, but we can understand what is it. Family have to be like this. These are the perfect families! Next, Vittor.

Vittor: About couples. When we researched couples on the internet, all we found was these pictures here. They are all white and we cannot see Asian couples [...]. I mean, there are many arrangements of couples. On the internet, when you research that, just appears that picture that you can see. In the book, all of the couples that we found were white, rich. We just found this type of couples. (IA9 – 13 out. 2020).

Conforme a discussão apresentada acima, é possível notar que Jeni e Vittor identificaram uma regularidade presente tanto no livro didático *Highlights 1* como em suas pesquisas no *Google imagens*: as famílias e os casais que encontraram nesses dois lugares eram

representações de pessoas brancas, felizes e heteronormativas. Embora ambos não tenham evidenciado de que maneiras as imagens poderiam se relacionar com a noção de educação linguística em língua inglesa concebida pelas/os autoras/es do livro didático, ambos problematizam os espaços de silêncio (hooks, 2013) presentes nas imagens e dão indícios de como o LD e as nossas buscas na internet atuam na exclusão e no apagamento de configurações de família e casais dissidentes.

Devido à escolha do trio de incluir os resultados de suas pesquisas no Google imagens, Barbra teceu um breve comentário sobre o quanto esses dados dizem de nós mesmas/os e, conforme ela afirma, de como os algoritmos filtram e entregam as informações de acordo com o maior quantitativo de busca das/os visitantes:

Barbra: This Google search is very interesting, right? Because the algorithms tell a lot about our own searches. You know, like, people’s searches because it feeds our results with things that we tend to look for the most. So, when you type there ‘couples’, and you don’t see different types of couples, you don’t see homosexual couples, you don’t see black couples, you don’t see indigenous peoples as couples, you don’t see all ethnic groups represented as if they didn’t form couples, it tells us about the only way to be in the world. It’s like the danger of a single story all over again. Chimamanda is present once again! (IA9 – 13 out. 2020).

No que concerne ao conceito de algoritmo, Marcos Ehrhardt Júnior e Gabriela Buarque Pereira Silva (2021, p. 8) asseguram que estes “podem ser compreendidos como uma sequência de etapas utilizada pela inteligência artificial para solucionar um problema ou realizar uma atividade”, servindo para “analisar palavras, encontrar correspondências, classificar páginas úteis, exibir os melhores resultados e interpretar o contexto por meio de machine learning”. Em seu trabalho, a autora e o autor discutem, ainda, o fenômeno chamado *Google bomb*: “situação em que terceiros manipulam o algoritmo para influenciar a classificação de uma página ou sítio eletrônico nos resultados apresentados pelo Google, usualmente com intuídos satíricos ou humorísticos” (EHRHARDT JÚNIOR; SILVA, 2021, p. 12). Um exemplo de como esse evento ocorre, apresentado pelo autor e pela autora no estudo, é o caso da cantora brasileira Preta Gil, que avaliou mover ação indenizatória contra o Google, uma vez que o provedor sugeria seu nome quando pesquisas com os termos *atriz gorda* eram feitas.

Retomando os resultados encontrados por Jeni e Vittor em suas buscas por imagens sobre *family* e *couples* no Google e o próprio caso da cantora Preta Gil, acredito que os conceitos de *algoritmo* e de *Google bomb*, embora discutidos na seara da computação e pensados de maneira bastante situada, contemplam muito pouco o verdadeiro *fenômeno* que atravessa toda

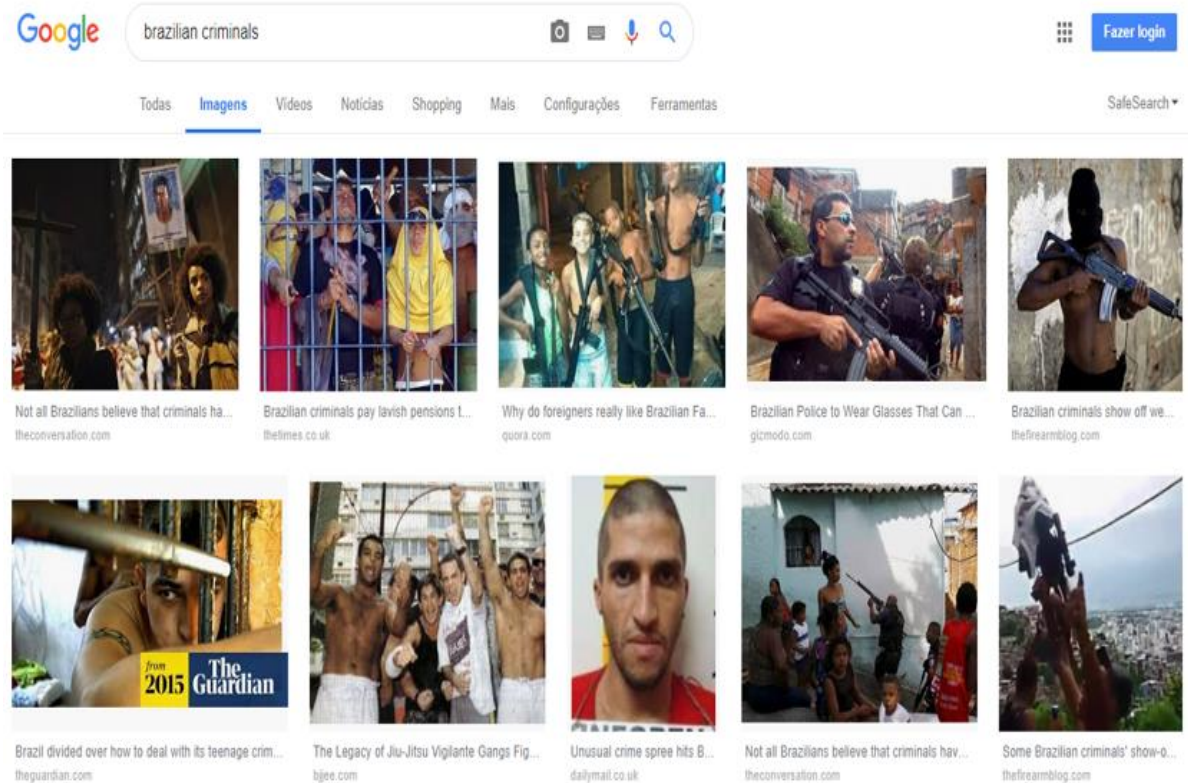
e qualquer prática social em Abya Yala desde a invasão dos europeus – a colonialidade. Nesse tocante, muito além de manipular algoritmos, acredito que os *intuitos satíricos ou humorísticos* do *Google bomb* não passam de mais uma manifestação daquilo que Tarcízio Silva (2022) compreende como *racismo algorítmico*. O estudioso (2022, p. 121) argumenta que conflitos epistêmicos a respeito do papel da internet “na relação, intensificação ou erosão de grupos identitários” se fazem presentes na academia desde as primeiras teorizações sobre comunicação e cultura digital. Indo além na reflexão, ele ressalta que:

[A] ideia de um *self* cambiante que poderia ser diferente a cada nova janela dos ambientes online ganhou popularidade sobretudo em um período que: a) os ambientes digitais eram ainda informacionalmente escassos, com poucas modalidades de comunicação, focando sobretudo em textualidade; b) não havia massa crítica de pensadores advindos de populações racializadas nos países de diáspora africana; c) a pretensão de neutralidade das plataformas e mídias, advindas de um tecnoliberalismo em consolidação, já se fazia vigente (SILVA, 2022, p. 121, grifo no original).

Com base em tal percepção, o autor alega que grupos de cientistas ativistas da comunicação foram os principais responsáveis por apontarem o processo de construção das TDIC e a ideologia presente no Vale do Silício como *racializados*. Nesse viés, ele afirma que, além de tomarem decisões por nós e sobre nós, os sistemas algorítmicos atuam cada vez mais na reprodução de “relações de poder e opressão já existentes na sociedade”. (SILVA, 2022, p. 123).

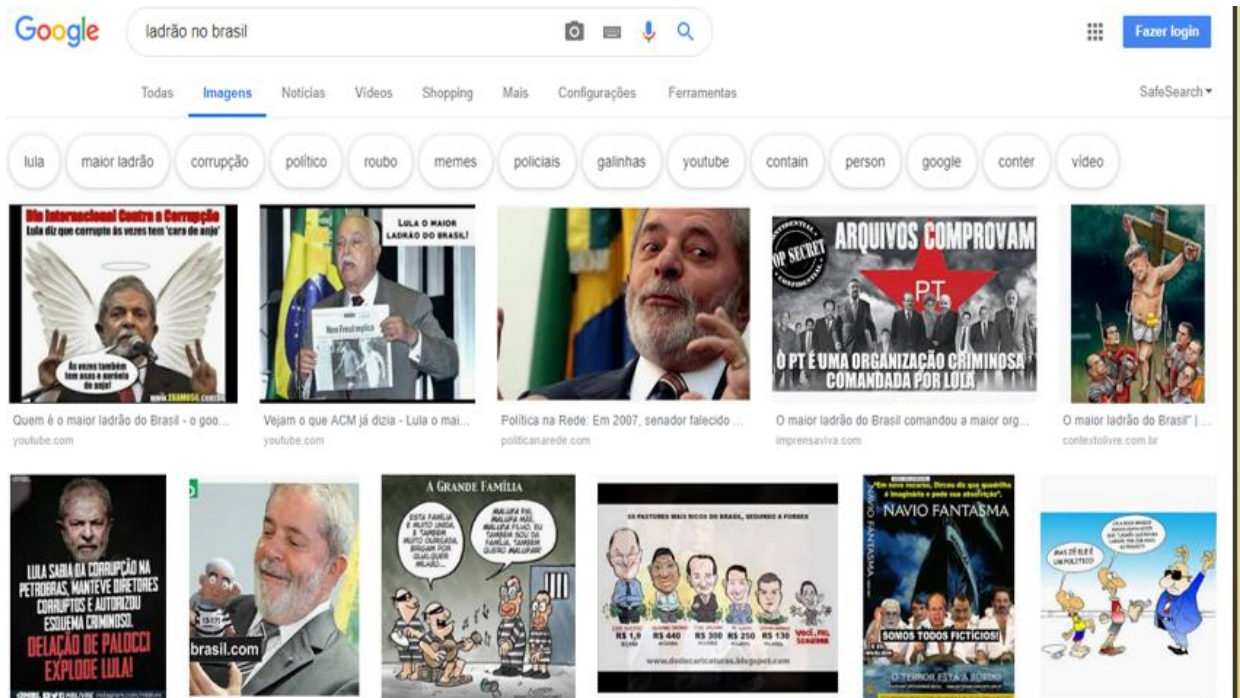
A propósito disso, me recordo de uma de minhas aulas no Instituto Federal de Goiás (IFG) – câmpus Anápolis (quando atuei como professor-substituto nos anos de 2018/2019), em que discutimos o perigo da história única (ADICHIE, 2009) nos resultados encontrados em pesquisas no Google imagens (algo similar ao que propuseram Vittor e Jeni em sua apresentação). Dois dos resultados encontrados com base nas buscas por *Brazilian criminals e ladrão no Brasil* me despertaram a atenção e, em certa medida, ecoaram as relações de poder e opressão existentes na sociedade à época da atividade e que ainda existem nos cenários político e racista atuais:

Figura 19: Resultados da busca por *Brazilian criminals*



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (23/05/2019)

Figura 20: Resultados da busca por *ladrão no Brasil*



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (23/05/2019)

Embora eu não tenha o objetivo de me ater ao trabalho realizado com as minhas turmas de língua inglesa no IFG, compreendo que as imagens acima (figuras 19 e 20), bem como aquelas discutidas por Jeni e Vittor (figuras 17 e 18), são exemplos tangíveis de como sistemas algorítmicos atuam na disseminação e preservação da narrativa colonial, especialmente na sociedade brasileira, sempre sustentada por distintas versões de uma história única (ADICHIE, 2009). Tal reflexão permeou a conversa individual que tive com Vittor, no dia 22/10/2020, e me recordo de ter ressaltado que, quando implementei essa aula sobre o perigo da história única no IFG, parti de algo que me afetava durante as buscas que fazia na internet, das leituras acadêmicas e das problematizações que vinha realizando naquele momento da vida, e não do que era previsto em algum LD de língua inglesa. Como expresso em um trecho da nossa conversa, *quando eu cheguei a essa proposta de pesquisar algo na internet, partiu de mim, eu não precisei do livro para me dizer isso, porque se (representações racistas, homofóbicas, monolíngues, patriarcais, sexistas, classistas etc.) acontecem no livro didático, é óbvio que vai acontecer em outros espaços* (Ricardo – CI – 22 out. 2020).

Nesse sentido, faz-se mister que a/o professora/or de línguas esteja atenta/o aos mais ínfimos mecanismos de disseminação da narrativa colonial. Não basta que problematizemos discursos racistas, classistas, patriarcais e heteronormativos presentes somente em livros didáticos. É preciso que tomemos pé de que a colonialidade é pervasiva e latente em todo e qualquer aspecto da vida social em Abya Yala.

A respeito da atividade de problematização de excertos de livros didáticos de língua inglesa, Jeni e Vittor compartilham as seguintes impressões:

Jeni: **Eu gosto de problematizar. Eu adoro problematizar (risos). Então, nossa, essa proposta (de problematizar excertos de livros didáticos de língua inglesa) eu adorei porque se fala muito pouco do material didático de inglês, eu acho que menos ainda se problematiza sobre isso.** Pelo menos eu não conhecia nada a respeito das problematizações sobre esse material didático e, enfim, eu já gostava, já gosto de problematizar, né, então nós fomos procurar alguma coisa sobre isso. O nosso contratempo foi que nós realmente não achamos, no início, um material de inglês que pudéssemos problematizar, porque a gente focou muito na questão das imagens, do visual, nós não fomos para o lado das atividades. A gente queria problematizar mesmo a parte mais visual. Eu até procurei nos livros da minha filha, mas eu até tinha comentado com o Vittor, o livro dela visualmente estava tudo OK. Tinha representação (representatividade) e não ia dar muito para problematizar. Aí nós partimos então para o plano B que era a questão da internet, mas também isso dava tanto palco para problematizar. Nossa, eu poderia ter feito uns 20 slides porque tem muito muito tema sobre isso. (Jeni – CI – 22 out. 2020).

Vittor: Eu acho que aquelas discussões abriram minha visão porque a gente, hoje em dia, já tem diversas perspectivas de letramento e de língua, de

linguagem. E foi bem interessante quando ela problematizou, principalmente, as imagens dos livros, porque a gente começa a pensar que não é só que aquilo tá ali de certa forma propositalmente, sabe? **Aquilo ali também tá dizendo alguma coisa, então, não tá ali à toa.** Então, eu acho sim que a gente tem que problematizar esse tipo de coisa: as falas e os tipos de realidade que eles fazem nesses livros; porque isso é uma coisa que vem acontecendo muito, que **a educação vem sendo feita muito pra quem tem condições, que é das camadas mais altas, e muitas vezes deixa de afetar, de ser útil também pras camadas mais pobres.** A gente até discutiu isso nessa semana, semana passada, na questão da BNCC, que a gente fez um encontro, porque quando eles conseguiram aprovar a BNCC, as empresas privadas já começaram a mexer pra fazer os livros didáticos, e só depois disso, depois que eles já tinham começado, já tinham planejado tudo, que foram pros documentos estaduais. Então, isso é uma coisa que a gente discutiu bastante: **que esse livro foi feito pensando no macro, mas quando você pensa no micro, nas diferentes realidades, porque a gente sabe que Goiás é diferente dos estados do Nordeste, dos estados do Sul, então, isso é muito importante, a gente problematizar esses livros.** Pra quem que ele (livro didático) tá sendo feito? Então, eu achei muito interessante, abriu minha visão, eu acho que conversou com tudo que a gente tá discutindo, sabe? (CI – Vittor – 22 out. 2020).

O relato de Jeni sobre *gostar de problematizar* e o momento em que ela diz que havia representatividade no livro de sua filha, o que aparentemente não o tornaria interessante para o trabalho, me deixou refletindo a respeito do assunto. Embora o ato de problematizar esteja relacionado ao questionamento das injustiças sociais cometidas contra pessoas subalternizadas, não seria essa mesma postura também responsável por forjar insurgências (decoloniais?) dentro e fora do ambiente acadêmico? Em outras palavras, acredito ser igualmente relevante discutirmos as produções de livros e materiais didáticos que buscam provocar fissuras na colonialidade e compartilhar esses achados com os nossos pares, como veremos mais adiante. Nesse viés, o LD que traz em seu bojo possibilidades outras de compreender o mundo social pode e precisa ser visto como recurso capaz de “transformar a maneira de ler e estar no mundo, sendo, também, coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem” (SILVESTRE; SILVA; SABOTA, 2019, p. 49). Portanto, aproveito o comentário de Jeni para sublinhar a importância de apoiarmos e divulgarmos os trabalhos de colegas acadêmicas/os que buscam de(s)colonizar o conhecimento por meio da elaboração de materiais didáticos antirracistas e decoloniais, como as iniciativas de várias/os autoras/es presentes no livro “*Materiais didáticos em línguas com foco na diversidade étnico-racial*”, organizado por Ana Luiza Gabatteli e Mauricio Souza Neto (2020).

Assim como Jeni, Vittor reitera a escolha do trio em focalizar as imagens presentes nos livros didáticos de língua inglesa e na internet. Segundo o licenciando, o trabalho proposto foi relevante por endossar a sua percepção de que qualquer elemento presente no LD (dos textos

escritos às figuras que os ilustram) é parte de uma escolha, de um posicionamento específico no mundo, logo, está ali por algum motivo. A esse respeito, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2009), ao realizar um percurso histórico do livro didático de língua inglesa no Brasil, aborda exemplos de materiais que buscavam se aproximar da realidade da/o aprendiz à época de sua produção, ainda no século XIX. Ao discutir a *Gramática da Língua Inglesa*, publicada pela primeira vez em 1880, na cidade de Porto Alegre, e que teve a sua 34ª edição revisada e ampliada no ano de 1940, a estudiosa afirma que essa última edição ainda carregava frases racistas que remetiam ao contexto brasileiro da sua primeira publicação, com referências explícitas à escravidão, como é possível ver nos exemplos: “A minha prima vendeu seu escravo” para ser vertida para o inglês, ou “*That negress has very good teeth*” e “*A European is generally more civilized than an African*” para serem traduzidas para o português” (PAIVA, 2009, p. 20-21). A meu ver, o exemplo da *Gramática da Língua Inglesa* trazido pela linguista aplicada reitera a afirmação de Vittor a respeito de todo e qualquer material e/ou livro didático refletir as opiniões e visões de mundo de suas/seus autoras/es e da época em que foi produzido. Daí a relevância de nos atentarmos para o *locus* de enunciação (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016; TIBA RÁDIS BAPTISTA, 2019) de quem elabora esses materiais, já que essas pessoas passarão a exercer influência nas *corpovivências* das/os nossas/os alunas/os e nas nossas.

O licenciando aborda, ainda, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a corrida das empresas fabricantes de livros didáticos para atenderem às competências e habilidades estabelecidas no documento. O problema, como ele pondera, é que isso foi feito antes da elaboração dos documentos estaduais, como o Documento Curricular para Goiás (DC – GO) – fruto de uma ação cultural coletiva em torno da implementação da BNCC no território goiano, desconsiderando, assim, as realidades que abrangem as mais variadas regiões do país. Com base nessas ponderações e no argumento de que existe uma educação pensada para os ricos e outra para os pobres, Vittor finaliza seu depoimento com um questionamento que compreendo ser necessário para toda/o professora/or, seja ela/ele de línguas ou não: *Para quem o livro didático é feito?* Para mim, essa pergunta deve vir acompanhada de outras como: *Quem elaborou esse livro didático e com quais propósitos? De onde essa(s) pessoa(s) fala(m)? De que maneiras esse livro irá combater ou reforçar a colonialidade nas minhas aulas? Como posso utilizar esse livro de modo contra-hegemônico, se é que sua adoção é impositiva?*

A segunda discussão que trago à baila foi realizada por S.J.. A licencianda optou por problematizar trechos de uma unidade intitulada “*Wanna catch a movie?*”. Diferentemente de

Vittor e Jeni, a estudante não apresenta as/os autoras/es ou a capa do livro à turma, inviabilizando a identificação desses elementos. Dos aspectos abordados por S.J., focalizo a predominância de referências hollywoodianas dos filmes no livro e um pequeno texto seguido da atividade de interpretação que tratam da biografia de Marilyn Monroe. Na sequência, os slides utilizados por S.J. e o trecho em que ela problematiza os aspectos supracitados:

Figura 21: Types of 'Hollywood' movies

unit
3 WANNA CATCH A MOVIE?

Write the types of movies under the corresponding picture.

a. action
b. comedy
c. drama
d. epic
e. horror
f. musical
g. science fiction
h. western

A Nightmare on Elm Street part 6
 King Arthur
 I, Robot
 Hairpray
 310 to Yuma
 Death Sentence
 Transporter 3
 Ace Ventura: Pet Detective

Fonte: Material das aulas (MA)

Figura 22: Marilyn Monroe's biography

LET'S READ

Before Reading

a. Do you enjoy watching old classic Hollywood movies?
b. Do you know who Marilyn Monroe is?

www.marilynmonroe.com/about/bio.html

HOME BIOGRAPHY PHOTOS

MARILYN MONROE

THE LEGEND

Marilyn Monroe is an icon, more than just a movie star or glamour queen. She personifies Hollywood with an unparalleled popularity and sensuality that still captivates the world. A global sensation in her lifetime, she remains an inspiration to all. During her career, Marilyn made 30 films and left one unfinished.

- 1926 June 1 - Norma Jeane Mortensen is born in Los Angeles, CA
- 1942 - She marries her neighbor, James Dougherty
- 1946 April - Appears on a magazine cover for the first time
- August - First studio contract with 20th Century Fox she dyes her hair blonde and changes her name to Marilyn Monroe
- September - Divorces Jimmy Dougherty
- 1948 - Signs contract with Columbia Pictures
- 1949 - Signs contract with MGM
- 1950 - Signs seven-year contract with Fox
- 1952 - Howard Hawks casts her in "Gentlemen Prefer Blondes"
- 1953 - Signs contract with RCA
- Premiere of "How to Succeed in Business Without Really Trying"
- 1954 January - Marries baseball superstar Joe DiMaggio
- October - Divorces Joe DiMaggio
- 1956 - Marries playwright Arthur Miller
- 1959 - Premiere of "Some Like It Hot"
- 1960 - Receives Golden Globe for Best Actress
- 1961 - Divorces Arthur Miller
- Premiere of "The Misfits" (written by Arthur Miller)
- 1962 March - Wins Golden Globe for World Film Favorite
- April - Begins work on "Something's Got to Give"
- August 5 - Marilyn Monroe dies in her sleep in Brentwood, CA

Updated on 08/20/2010
© 2010 by Marilyn Monroe Foundation
All rights reserved. May 4, 2010

Fonte: Material das aulas (MA)

Figura 23: ‘Understanding’ the text about Marilyn Monroe’s biography

Let's Understand

1. Find the following information in the text.

Real name	
Birth date and place	
Death date and place	
Some movies	
Husbands and periods of marriage	
Studios	
Awards	

Fonte: Material das aulas (MA)

S.J.: I used a book from my high school. So, it's not that old, but not that new, too (laughs). I chose to talk about the unit three. Their intention was to talk about cinema, but it's just restrictive because all that movies come from Hollywood. Except for the horror movie and the sci-fi movie, the main characters are the white ones. So, why didn't it bring us Bollywood examples if they (the authors) want to add just English speakers? In India, they also speak English. They have a big movie production. We have some good movies here in our country. Why they didn't talk about them? Why bring to discussion only movies that come from Hollywood? The second activity of this unit is about Marilyn Monroe. So, the text we have to read is more like a timeline than a text. And it only focus on some important aspects of her career, but there was something that really bring me to question: the fact that the last understand exercise is more like copy and paste from the text. There is no discussion about the text, or about the subject. About the things that she did of her life [...]. I just think if it was a man who did this session about husbands and periods of marriage. What the quantity of the men or the times she spent married are relevant for her career? Why did it affect her job? Why are we still talking about it? [...] On the book presentation, they have a letter from the author talking about the book objectives. One of them is to make us to be able to have a critical view of the world. So, what type of critical view you are building when you have activities like this? (IA9 – 13 out. 2020).

A declaração de S.J. a respeito do material também corrobora a problematização de Vittor sobre a pretensa imparcialidade dos elementos visuais e escritos que compõem o livro didático. Em sua apresentação, a unidade problematizada por S.J. – unidade 3 (figura 21), discute assuntos voltados para o cinema e gêneros de filmes, mas todos os exemplos⁵⁴ que

⁵⁴ Os títulos que aparecem na imagem (figura 21) são, da esquerda para a direita: *A Nightmare on Elm street-part 6*; *King Arthur*; *I, robot*; *Hairspray*; *3:10 to Yuma*; *Death Sentence*; *Transporter 3*; e *Ace Ventura: Pet Detective*.

aparecem no livro, segundo a participante, são produções de Hollywood, além da maioria das/os protagonistas dessas obras serem brancas. Com base na discussão proposta por S.J., percebo que ela compreende o manuseio do livro didático para além de uma mediação desinteressada e supostamente isenta de valores, fomentando, assim, “um papel de desconstrução, análise crítica e ruptura com as percepções tradicionais de ensino de LE” (SILVESTRE; SILVA; SABOTA, 2019, p. 52, grifos no original), visto que, como ela elucida em sua fala, existem outras indústrias cinematográficas com grandes produções em língua inglesa, a exemplo de Bollywood, que são negligenciadas pelas editoras de livros didáticos de inglês. A meu pensar, o comentário da licencianda está alinhado ao de uma/um docente preocupada em revisitar e ressignificar não somente o lugar ocupado pelo LD em suas aulas, mas também exercer o seu papel político como professora de línguas.

O segundo aspecto abordado por S.J. diz respeito à atividade (figura 23) sobre a vida e carreira de Marilyn Monroe, as quais foram tratadas sob uma ótica machista e patriarcal, focalizando aspectos de sua vida matrimonial como o nome dos seus ex-maridos e a quantidade de vezes que ela foi casada. Como a licencianda expõe, há uma carta da/o autora/or (ela não menciona o gênero dessa pessoa) do livro em que ela/ele diz ser um dos objetivos do material possibilitar às/aos estudantes uma visão crítica do mundo. Entretanto, ao ser confrontada com exercícios como o de interpretação do texto sobre a biografia de Marilyn Monroe, ou a atividade de introdução da unidade que traz filmes exclusivamente produzidos em Hollywood, ela questiona que tipo de visão crítica (se é que há alguma) é, de fato, esperada das/os alunas/os ao terem que realizar exercícios que enfocam elementos machistas e, em inúmeras situações, desprovidas de contextos racial e social mais amplos.

Em sua tese de doutorado sobre representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira, Ariovaldo Lopes Pereira (2007, p. 111) aponta a importância de estarmos atentas/os às representações de gênero, raça, classe social e outras categorias presentes nos LDs, principalmente aqueles destinados às/aos jovens brasileiras/os dos Ensinos Fundamental e Médio, uma vez que esses materiais “exercem grande influência na formação de aprendizes que se encontram em fase de construção de suas identidades sociais e de se posicionar cultural e politicamente”. Ademais, essas produções afetam diretamente o público infanto-juvenil, na medida em que “é nessa fase que são estabelecidos valores e concepções que certamente os(as) acompanharão por toda a vida, servindo de parâmetro para futuras reflexões e posteriores práticas sociais” (PEREIRA, 2007, p. 111). No que tange às representações de gênero nos livros didáticos da Educação Básica, o estudioso sublinha que diversas/os pesquisadoras/es já se debruçaram sobre o assunto e encontraram, nos mais diversos materiais didáticos utilizados

para o ensino de língua materna ou estrangeira, “textos escritos e/ou ilustrativos e, por vezes, até mesmo na destinação de seu espaço e na referência a personagens fictícios ou reais, a discriminação de gênero observada no tratamento de homens e mulheres” (PEREIRA, 2007, p. 111), o que foi constatado, mais uma vez, por S.J. em sua problematização de um livro didático de língua inglesa.

Ainda sobre o assunto, é interessante perceber como a/o autora/or do LD analisado por S.J., mesmo destacando uma das maiores personalidades femininas do cinema estadunidense do século XX, faz uso da imagem da atriz para dar destaque ao papel do homem em sua vida. Em coro com os questionamentos lançados por S.J. em sua apresentação, também me vi indagando: *Por que a/o autora/or do livro didático ignorou a discussão a respeito dos vieses machista e patriarcal ainda tão presentes nas grandes empresas de entretenimento de Hollywood? Estaria isso, em alguma medida, relacionado ao fato de que esse tipo de denúncia enfraquece o mercado cinematográfico estadunidense e, conseqüentemente, o status de hegemonia da própria língua inglesa? Por que a quantidade de vezes que Marilyn Monroe se casou é mais relevante do que os episódios de violência psicológica, física e sexual sofridos pela atriz dentro e fora dos sets de filmagem no decorrer de sua vida? Quantas outras mulheres foram vítimas desses tipos de abusos na indústria cinematográfica dentro e fora de Hollywood e tiveram sua dor transformada em dados meramente estatísticos para compor textos e exercícios em livros didáticos? De que maneiras a/o professora/or de línguas pode resistir e reexistir frente a livros didáticos que ainda trazem “estereótipos que não fazem mais sentido dentro do contexto social em que são empregados, através dos textos selecionados, das representações de categorias sociais, e até mesmo da forma com que direcionam as atividades de professores(as) e alunos(as) em sala de aula”* (PEREIRA, 2007, p. 113)? Acredito que possíveis caminhos para esses questionamentos, em especial o último, se encontram presentes ao longo desta tese e podem representar *pequenas grietas* (WALSH, 2017, p. 30), significando “modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar”.

Em nossa conversa, S.J afirmou que sua apresentação a auxiliou na compreensão de que ela provavelmente terá que adotar algum livro didático em suas aulas, porém agora com o entendimento de que pode questionar o conteúdo desse material e transformá-lo em outras discussões: *eu acho que a gente... eu provavelmente vou ter que seguir um livro quando eu tiver na escola. Mas agora eu entendo que eu não preciso trabalhar exatamente o que tá lá. Eu posso pegar a essência daquilo e trabalhar em cima* (S.J. – CI – 23 out. 2020). Todavia, a parte que mais me chamou a atenção no relato de S.J. sobre a atividade foi o fato de ela ter se sentido

confortável e segura durante a sua apresentação, pois, de acordo com ela, o nervosismo a dominava e ela se sentia incapaz de falar em inglês, sensação diferente da que ela descreve no dia da sua última apresentação do módulo *Language*:

S.J.: Eu gostei muito da última apresentação que a gente fez sobre o livro didático porque eu me senti muito confortável fazendo. Eu comentei com a Barbra num dos relatos semanais que eu fiz pra ela, que não sei se você tem acesso, que **quando a gente precisava falar, fazer esse tipo de apresentação, eu me sentia como se eu nunca tivesse aprendido a falar uma palavra em inglês.** Porque eu ficava muito nervosa e eu não sabia por onde começar, e eu ficava tremendo o tempo todo, e eu não sabia se eu tava conseguindo fazer as coisas do jeito que eu queria fazer. E nessa última apresentação me marcou muito positivamente porque eu senti que eu consegui fazer o que eu queria fazer e eu me senti bem fazendo. Eu não me senti desse jeito (trêmula e nervosa). Eu sabia sobre o que eu tava falando. E eu senti que eu tava fazendo isso bem. Então, foi uma coisa que me marcou. (S.J. – CI – 23 out. 2020).

Muito mais do que problematizar a fala da licencianda, aprendo com ela neste momento. “Como o desejo, a língua arrebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo” (hooks, 2013, p. 223). Não ousou afirmar que S.J. tenha sentido algo parecido com o que alega bell hooks acima, porém é exatamente assim que eu me percebo quando preciso dizer alguma coisa (Barbra tece uma problematização a esse respeito em sua interlocução com Meteora na IA7 – 29 set. 2020). Ainda que trêmulo e nervoso – sensações muito comuns quando preciso falar em público, por exemplo –, percebo a relevância de seguir, de insistir, de proferir, de me expor. Faço isso porque, assim como S.J., acredito que sei do que estou falando, eu também sinto que preciso falar nesses espaços. Como bell hooks (2013, p. 223) argumenta, “as palavras se impõem” e gestam vidas em nossa memória que insistem em nos acompanhar ao longo da nossa trajetória na terra. Por esses motivos, mesmo diante dos desafios que a colonialidade nos apresenta, S.J., é preciso que sigamos vigilantes e seguras/os de que nossas *corpovivências*, uma vez alinhadas ao exercício de identificação, interrogação e ressignificação de práticas coloniais, são respostas necessárias na caminhada de de(s)colonização dos nossos corpos, mentes e espiritualidades. Isso justamente porque elas se apresentam como insurgências necessárias no horizonte decolonial.

A terceira e última problematização de livros didáticos de língua inglesa que trago à baila nesta tese foi realizada por Meteora. A licencianda optou por discutir diferentes materiais didáticos e um deles parece ter uma abordagem mais inclusiva dos temas discutidos até então. Dos assuntos abordados neste material, há questões relacionadas à família e também às/aos

falantes de língua inglesa de países africanos, fruto da colonização dos ingleses. Observemos as imagens do livro didático e a reflexão feita pela licencianda:

Figura 24: What is a family?



Fonte: Material das aulas (MA)

Figura 25: George Adjei – A non-hegemonic English speaker

Fonte: Material das aulas (MA)

Meteora: Já esse livro aqui faz parte do PNLD de 2015. É um livro para alunos do 6º ano e mostra várias famílias diferentes, como vocês podem ver. Tem família interracial, tem família em que é só o pai e a filha, tem uma família de nacionalidade brasileira e tem uma família chefiada por mulheres. Então, o governo tem sido bastante pressionado pra mudar isso e ele (o livro didático) tem que se adequar a BNCC, que a gente tá estudando (em outra disciplina) também. Então, já tem uma coisa bem diferente. Nesse livro, também vem misturado, igual a Nami falou, o português com o inglês. Então, **eu não sei se isso é bom pros alunos ou é ruim**, mas pra aluno de 6º ano eu

acho que seja bom. Nesse mesmo livro, tem essa parte aqui que mostra esse rapazinho, que ele é falante do inglês, né, que ele é de Gana. Lá, a língua oficial é o inglês. Então, tá mostrando uma coisa diferente, que **não são só os brancos que falam inglês porque geralmente a gente vê isso**. Também logo abaixo fala sobre a família dele. É uma família também chefiada por mulheres. Eu achei bem interessante essa representatividade embora a gente saiba que **ele fala inglês por uma questão colonial, de dominação [...]**. Eu acho assim, embora esse não seja um livro perfeito, diante das pressões, a gente já tá caminhando para ter um livro didático melhor e aí eu achei importante trazer essa visão pra cá. (IA9 – 13 out. 2020).

Como podemos perceber, o LD discutido por Meteora⁵⁵ parece se diferenciar daqueles problematizados por Jeni, Vittor e S.J., uma vez que, como Meteora argumenta, o Estado brasileiro tem sido pressionado nas últimas décadas, em primeiro lugar, a garantir o cumprimento da Constituição Federal (CF) de 1988, que prevê em seu artigo 3º, inciso IV – a proibição de quaisquer formas de preconceito e discriminação e define em seu artigo 5º, a igualdade de brasileiras e brasileiros perante a lei, sem qualquer tipo de distinção (BRASIL, 1988). Soma-se a esse fator a influência exercida por diferentes lideranças negras, LGBTQIAPN+, indígenas e quilombolas advindas de movimentos sociais e da própria academia que mobilizam o poder público a criar políticas de inclusão no âmbito do currículo escolar, resvalando, assim, nas políticas e práticas adotadas pelas editoras de LD.

Alguns dos resultados dessas lutas históricas podem ser percebidos na criação de leis, tais como a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 – que prevê a inserção no currículo oficial da Rede de ensino “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003) e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 – que amplia a abrangência da Lei nº 10.639 e inclui o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008) no currículo da educação básica brasileira.

Apesar dos avanços supracitados, é preciso frisar que discussões sobre gênero e sexualidade têm sido invisibilizadas em documentos oficiais hodiernos que estabelecem aprendizagens básicas para estudantes brasileiras/os ao longo de sua formação na Educação Básica, como é o caso da BNCC, implementada em dezembro de 2017, e mencionada por Meteora e Vittor em suas apresentações. Como alegam o pesquisador Caio Samuel Franciscati

⁵⁵ Além de dizer que o livro didático foi aprovado pelo PNLD, no ano de 2015, e o seu público-alvo (estudantes do 6º ano) na sua apresentação, Meteora publicou no grupo de *Whatsapp* da turma o título do livro “Way to English 6 for Brazilian learners” e o autor e a autora Carlos Franco e Katia Tavares. Ademais, é necessário reiterar que o livro traz representações de famílias homoafetivas na abordagem do tema.

da Silva e as pesquisadoras Ana Paula Leivar Brancaleoni e Rosemary Rodrigues de Oliveira (2019), a BNCC privilegia uma noção de sexualidade estritamente ligada a questões biológicas e não discute, em momento algum, a diversidade de gênero, precarizando ainda mais o lugar do corpo nas vivências dessas/es alunas/os. Não há lugar para *corpovivências dissidentes* na BNCC!

Nesse seguimento, ainda que haja representatividade de casais homoafetivos no material discutido por Meteora, é nítido o modo como esses pares seguem sendo apagados dos materiais didáticos e o atraso na realização de discussões relevantes sobre gênero e sexualidade que deveriam ocorrer no ambiente escolar. Como sujeito declaradamente gay, precisei me fortalecer ao longo da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional para compreender que a minha sexualidade⁵⁶ pode e deve me acompanhar onde quer que eu vá, inclusive nas minhas aulas de língua inglesa. Por outro lado, conforme exponho na introdução deste estudo, entendo que o meu corpo branco, masculino e cisgênero me concede certas garantias nessa profissão que professoras/es LGBTQIAN+ racializadas/os não teriam caso assumissem suas *corpovivências* em um cenário desprovido de legislações que as/os amparem. Como alega Branca Falabella Fabrício (2017, p. 37, grifos no original), o debate sobre gênero e sexualidade é fundamental na educação linguística, dado que “seu lugar é nos currículos oficiais e não fora deles”, um gesto, que, segundo a autora, “pode vir a ter impacto positivo em um nível social mais amplo, colaborando para a construção de um ‘não ainda’ descolonial em diversos contextos”.

Dito isso, endosso a urgência de pensarmos políticas públicas que, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconizaram em 1996, oficializem “a educação sexual como uma competência escolar” e resguardem “a atuação de docentes que desenvolvem atividades e/ou projetos que contemplam esta temática” (FRANCISCATI DA SILVA; LEIVAR BRANCALEONI; RODRIGUES DE OLIVEIRA, 2019, p. 1541-1542). Paralelamente, como o autor e as autoras afirmam, a educação sexual é compreendida nos PCN como tema transversal, ou seja, assunto que atravessa todas as áreas do conhecimento e deve ser discutido por professoras/es atuantes nos mais diversos componentes curriculares e em todos os níveis de ensino.

Nessa direção, alinho-me à perspectiva de Meteora sobre a relevância de termos livros didáticos de LI e de quaisquer outras disciplinas que interroguem o patriarcado, o racismo e a

⁵⁶ Conforme argumentam Franciscati da Silva, Leivar Brancaleoni e Rodrigues de Oliveira (2019, p. 1539), “a sexualidade compreende o gênero, a identidade e a orientação afetivo-sexual, o erotismo, o prazer, a reprodução, etc., cuja expressão e experimentação pelos sujeitos ocorrem por meio de pensamentos, fantasias, desejos, valores, atitudes e relacionamentos, tanto no plano individual como no coletivo”.

desigualdade social, como o material discutido pela licencianda sugere. Entretanto, ainda percebo, sobremaneira, as artimanhas da heteronormatividade para se manter em evidência nesses materiais. Como argumentei anteriormente, sem a existência de políticas públicas efetivas que regulamentem o trabalho da/o professora/or em sala de aula, a diversidade sexual e de gênero continuará sendo negligenciada nesses espaços educativos e, infelizmente, seguirá invisibilizando a existência de muitas/os.

Ainda sobre a discussão de Meteora, é importante ressaltar quando ela enuncia que o LD (figuras 24 e 25) possui fragmentos em português e em inglês, o que ela não saberia dizer se era *bom* ou *não*, mas compreende que tal prática seria benéfica para estudantes do 6º ano (público-alvo daquele livro). Sobre o assunto, a confusão causada pela presença dessas línguas no LD pode estar amparada numa perspectiva monolíngue, a qual, infelizmente, ainda “tem constituído o pedestal das práticas curriculares do curso de Letras no Brasil” (ZOLIN-VESZ; SANTOS, 2017, p. 79), e ainda se faz presente nas *corpovivências* de muitas/os licenciandas/os, como a própria Meteora.

A concepção de que as línguas servem para propósitos unicamente comunicativos – os quais devem ter normas compartilhadas entre as/os falantes para que, de fato, a comunicação ocorra com eficiência –, tem colaborado para “a construção da conjectura de que um texto deve ser escrito em apenas uma língua” (ZOLIN-VESZ; SANTOS, 2017, p. 79). Em face do exposto, a dúvida de Meteora sobre a mistura de línguas no livro didático parece recair em uma pretensa “eficácia da comunicação” (ZOLIN-VESZ; SANTOS, 2017, p. 80) que, numa orientação monolíngue, poderia comprometer o entendimento e confundir as/os alunas/os, visto que o material analisado por ela mescla repertórios linguísticos distintos.

À vista da consideração de Meteora sobre o assunto, percebo a relevância de atuarmos cada vez mais articuladas/os com outras/os professoras/es nos cursos de Letras, com vistas à adoção de práticas translíngues que interroguem o pedestal do monolinguismo, como acredito ser o caso da professora Barbra. A esse respeito, observo que, em suas reflexões, Vittor e Meteora rememoram e relacionam discussões feitas nas aulas de Inglês V àquelas que tiveram em outras disciplinas e vice-versa (como é o caso da aula em que problematizaram a BNCC). Isso, a meu ver, demonstra os esforços empenhados pela docente da turma e por outras/os professoras/es do curso de Letras: Português e Inglês da UnUCSEH no enfrentamento à colonialidade nas disciplinas relacionadas à língua inglesa e no fortalecimento de práticas translíngues. A coletividade importa e precisa ser exercida com os nossos pares na academia, ainda que esse espaço tenha sido primeiramente pensado para a exclusão de determinados corpos, saberes e línguas.

Como bem nos lembra bell hooks (2013, p. 231), “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos”. Dito isso, reitero que, embora Meteora não tenha religado a *postura translíngua* que buscávamos adotar em nossas aulas (o próprio fato de a estudante ter realizado sua apresentação em português evidencia tal aspecto) à questão da existência das línguas portuguesa e inglesa no livro didático, compreendo que os elementos discutidos por ela tangenciam diversas outras searas relevantes para o trabalho com as perspectivas críticas que também desenvolvemos em nossas aulas.

Exemplo disso é a percepção de Meteora a respeito da presença de corpos negros que falam a língua inglesa no livro didático. Para ela, a figura do garoto ganês desestabiliza dois estereótipos: o de que só brancos falam inglês e o da família nuclear, dado que a família de George Adjei (figura 25) é chefiada por uma mulher. A licencianda segue sua explanação e, no meu entendimento, faz uma ressalva essencial que não está presente no LD discutido por ela, nem em vários outros materiais preocupados em apresentar a diversidade racial e linguística em suas páginas: *a história colonial da língua inglesa*. Penso que esse comentário de Meteora se aproxima tanto da discussão que realizamos sobre o texto de bell hooks em nossas aulas anteriores (IA6 – 22 ago. 2020) quanto do fato de a licencianda se declarar como uma mulher parda/negra no questionário de identificação da pesquisa (Quadro 1).

Nessa direção, ao elaborar sua compreensão do papel colonial que a língua inglesa exerceu e ainda exerce nos corpos e nas mentes dos povos negros trazidos de África para os Estados Unidos, bell hooks (2013, p. 224-225) assinala que

[t]emos pouquíssimo conhecimento de como os africanos desalojados, escravizados ou livres que vieram ou foram trazidos contra a vontade para os Estados Unidos se sentiram diante da perda da língua, de ter de aprender inglês. Somente como mulher comecei a pensar nesses negros em sua relação com a língua, a pensar em seu trauma quando foram obrigados a assistir à perda de sentido da sua língua por força de uma cultura europeia colonizadora, onde vozes consideradas estrangeiras não podiam se levantar, eram idiomas fora da lei, fala de renegados.

A constatação da professora sobre os vagos registros que temos a respeito da dor e do terror desses diferentes povos africanos (e indígenas) em não compreender o inglês do colonizador e o fato de que “o próprio som do inglês devia aterrorizá-los” (hooks, 2013, p. 225), me deixou refletindo sobre a imagem de George Adjei com um sorriso tímido e o texto cortado da questão de número dois (figura 25), trazendo a informação de que muitas pessoas na África também têm a língua inglesa como oficial. No meu entendimento, é imperativo que corpos

subalternizados (de pessoas negras, indígenas, quilombolas, LGBTQIAPN+, gordas, com deficiência etc.) tenham representatividade nos livros didáticos, porém acredito que isso precisa ser feito seguido de um histórico das lutas *corpovivenciadas* por essas pessoas, como reivindicamos em Sabota, Almeida e Milhomem (2021).

Nesse sentido, ratifico a verificação de Meteora a respeito da herança colonial presente na língua inglesa falada nos países da África e de Abya Yala e da importância de professoras/es de línguas abordarem isso em suas aulas. Todavia, além da dor e da opressão sentidas por pessoas negras e indígenas em território estadunidense ao serem obrigadas a se comunicarem na língua do opressor, “também os imagino percebendo que essa língua teria de ser adquirida, tomada, reclamada como espaço de resistência” (hooks, 2013, p. 226). Dessa maneira, entendo que a abordagem do legado colonial nesses países deve vir acompanhada das incontáveis *corpovivências* de luta, resistência e reexistência desses povos nas aulas e nos livros didáticos de língua inglesa. Afinal, sem a perseverança delas/es, a maioria de nós não estaríamos aqui contando as nossas histórias.

Feitos os devidos apontamentos, avanço para discutir, na próxima e última seção, as percepções das/os articuladoras/es do estudo a respeito do que coconstruímos e compartilhamos em termos de *corpovivências* ao longo do módulo Language.

3.5 “O que me marcou foi essa parceria mesmo. Foi essa liberdade da gente conseguir extrair da gente aquilo que podemos”: percepções das/os articuladoras/es do estudo sobre as *corpovivências* compartilhadas e coconstruídas no módulo Language

Como é notório ao longo das páginas que precedem esta seção, as discussões que propusemos no decorrer do módulo *Language* tiveram por objetivo o questionamento da colonialidade da linguagem e o esforço de fomentarmos práticas translíngues nas aulas da disciplina de Inglês V. No entanto, todo nosso empenho (o de Barbra e o meu) seria em vão sem as *corpovivências* compartilhadas e coconstruídas com as/os licenciandas/os do curso de Letras: Português e Inglês no decorrer deste percurso. *Corpovivências* essas que considero essenciais em diversos movimentos decoloniais (ROSA-DA-SILVA, 2021) que percebo neste estudo. Daí a necessidade de escutar empaticamente (REZENDE, 2017) o nosso material, na tentativa de compreender de que modos essas aulas afetaram e propiciaram às/aos licenciandas/os leituras outras sobre a língua[gem], a educação linguística e a própria língua inglesa.

Para Helena, a parceria nas aulas e a liberdade de conseguir extrair algo de si mesma,

i.e., de suas *corpovivências* foram elementos que a marcaram na disciplina de Inglês V:

Helena: O que me marcou foi essa parceria, mesmo. **Foi essa liberdade da gente conseguir extrair da gente aquilo que podemos. A partir do momento que a gente extrai aquilo que você tem, você dá liberdade de conquistar um pouco mais.** Então, eu sabia um pouquinho de inglês e falei o que eu sabia, agora eu posso falar um pouquinho mais. Ah, eu consegui isso aqui? Então, entendo que eu posso um pouquinho mais. **Então, eu gostei disso, dessa liberdade mesmo. Foi o que me marcou.** E aí eu fiquei mais segura. Até pra escrever agora, quando eu escrevo nos textos, eu já consigo voltar – que não conseguia antes – voltar pro inglês e no inglês eu colocar o tempo verbal nesse texto que eu fui fazer eu já tinha aprendido sobre o passado: eu coloco o verbo+ed, e aí eu não precisei ir no português pra fazer isso, eu acompanhei o texto em inglês e consegui: “Não, eu disse que eu fui, eu não estou fazendo, eu fiz”. Então, eu vou colocar aqui.

Ricardo: Você já tinha essa consciência?

Helena: Sim! E antes eu não tinha, juro pra você! Eu não tinha. E fui despertada, eu tive essa segurança. Aí quando eu traduzi pra saber se tava certo mesmo, eu falei: “Gente, eu acertei!”. Eu cresci mesmo, melhorei muito!

Ricardo: Que bom, Helena! Nossa, eu só posso, mais uma vez, reiterar a minha alegria porque foram muitos esforços, da Barbra, meus, a gente se reúne toda semana pra planejar, pra pensar a aula, pra discutir sobre as nossas praxiologias e ter esse feedback é muito bom, é muito positivo pra gente. (Helena – CI – 23 out. 2020).

Corazonar a academia e horizontalizar saberes foram duas ontoepistemologias importantes que buscamos exercitar em nossas aulas de inglês. Apesar das limitações em muitos momentos, Barbra e eu nos esforçamos para deixar nas/os licenciandas/os a marca de que as nossas *corpovivências* não devem servir somente de depósito para conteúdos hegemônicos e normatizantes da língua inglesa. Em diferentes abordagens de ensino de línguas, é comum vermos autoras/es se debruçarem sobre a necessidade de nos apoiarmos nas realidades das/os nossas/os alunas/os ao ensinarmos algum conteúdo nesse/desse idioma. *Com quais intenções? Só para usá-las/os como depósito e, então, preservar a colonialidade inerente a muitos desses saberes? Como saber se estamos usando as corpovivências das/os nossas/os alunas/os para esse fim? Como evitar isso?* Diante desses engodos, é preciso que, mesmo diante de praxiologias que busquem aproximar aluna/o e conteúdo, estejamos atentas/os e vigilantes o tempo todo, pois nossos corpos e mentes são a matéria viva para a preservação da colonialidade.

Nessa direção, por mais que Helena diga que é capaz de conquistar um pouco mais após o que ela construiu nas aulas de inglês (o que é motivo de alegria para mim e, estou certo, para Barbra também), endosso a importância de seguirmos resistentes. Como afirma Walsh (2017, p. 19), resistir se trata de uma postura ética, crítica e digna diante “del autoritarismo de los regímenes externos e internos de control y poder, y para defender la Universidad (Ixs

estudiantes, docentes y empleadxs, y el pensamiento crítico y plural) proponiendo su reconstrucción participativa y democrática desde adentro”. Em outras palavras, ainda que eu não tenha reiterado isso para Helena naquela conversa, desejo que ela continue acreditando na força que emana de suas *corpovivências* e no poder transformador que elas têm no exercício decolonial, porém que ela o faça, em suas praxiologias como professora de línguas, sempre atenta aos embustes da colonialidade e de suas múltiplas dimensões.

A seguir, discuto o relato de Meteora sobre o módulo *Language*:

Meteora: Módulo *Language*... Foi mais corridinho esse, né? Foi bem atarefado. Essa questão de olhar para o livro didático de uma forma diferente, crítica, de não aceitar o material do jeito que ele vem e passar ele, todo esse discurso – porque querendo ou não é discurso, né? – para frente, para os alunos. E esse módulo de *Language* eu também gostei muito das falas do Paulo Freire, da bell hooks e todas as partes que a gente teve, que pode ter discussão em sala, também achei muito interessante. Eu acho que esse momento, em qualquer módulo, ele tem que ter, porque eu não gosto muito de fazer as apresentações, mas quando foi nesse do livro didático eu falei: “Eu vou!”. Todas as que tinham antes eu ficava: “Não, não vou fazer”. Aí quando foi esse eu falei: “Mesmo falando em português, eu vou apresentar”, porque me deu uma vontade de participar. Porque vendo como as contribuições dos outros alunos estavam sendo importantes para mim, eu falei: “Eu tenho que contribuir também, porque eu estou só bebendo da fonte e não estou entregando nada”. Aí foi essa a questão da última apresentação, a do livro. (Meteora – CI – 23 out. 2020).

A partir dos dizeres da licenciada, noto a importância de estarmos atentas/os, como professoras/es de línguas, à necessidade de criarmos *espaços de fala*, os quais estão alicerçados em uma perspectiva plural de construção e validação de conhecimentos, sendo compreendidos como “tempo e lugar de insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos” (SILVESTRE, 2017, p. 165). Nessa direção, a estudiosa entende tais espaços como esforços de(s)coloniais importantes em práticas colaborativas na formação de professoras/es de línguas.

À luz das ponderações praxiológicas da linguista aplicada cerradeira e da declaração de Meteora sobre a relevância das/os *corpovivências* das/os colegas nas aulas de língua inglesa, percebo que Barbra e eu não éramos vistos como os únicos responsáveis pela construção de sentidos relevantes naquele espaço. De minha ótica, perceber que o saber não emana somente da/o professora/or ou de qualquer outra pessoa que esteja em posição de privilégio epistêmico é de grande importância na pedagogia decolonial, já que essa atitude reforça a perspectiva plural de construção de conhecimentos.

Nessa linha de entendimento, compreendo que a nossa busca, assim como a de Silvestre

(2017) em seu estudo, era a de construir *espaços de fala* em que as vozes e os saberes das/os licenciandas/os fizessem ecos nas *corpovivências* umas/uns das/os outras/os e também nas nossas como professoras/es inseridas/os na seara da Linguística Aplicada Crítica. Desse modo, observo que os espaços coconstruídos no módulo *Language* afetaram Meteora de tal maneira que ela diz perceber a importância de também compartilhar as suas des/re/aprendizagens com as/os colegas, as/os quais, em sua perspectiva, tinham contribuições igualmente valiosas para a sua formação como professora de línguas. Assim, apesar do tempo corrido e da grande quantidade de tarefas durante o módulo *Language* – aspectos mencionados por Meteora em nossa conversa –, entendo que as *corpovivências* dela e das/os outras/os licenciandas/os atuaram como enfrentamentos vitais à colonialidade e viabilizaram olhares outros para a educação linguística em língua inglesa, especialmente no que diz respeito à pluralidade de perspectivas presente na construção do conhecimento, seja ele qual for.

Apesar de não termos tido tempo suficiente nas aulas para aprofundar a discussão do vídeo *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie, Vittor o cita em nossa conversa e tece uma reflexão que, a meu ver, pode ser compreendida como esforço decolonial (SILVESTRE, 2017). A seguir, o testemunho do licenciando na íntegra:

Vittor: Eu acho que, quando a gente entra na faculdade, a gente tem uma visão sobre a língua inglesa, sobre o ensino. E quando essa visão não é quebrada, a gente acaba levando pra nossa prática enquanto professor. Então, **eu acho que pensar linguagem naquela forma como, indo muito além da visão do colonizador, discutindo e refletindo criticamente sobre como as pessoas, como a gente enxerga e os fatores da história que levaram a enxergar a língua do jeito que a gente costumava enxergar, eu acho que isso vai transformar mesmo o jeito que a gente vai trabalhar.** E, o que me marcou nas aulas nesse módulo, eu acho que foi justamente, assim, **pensar na língua dessa forma diferente**, ver o Paulo Freire falando naquele vídeo, a forma como ele falava me marcou muito. E o vídeo da Chimamanda, que a gente vai discutir ainda, mas que eu já assisti umas 3 vezes seguidas, assim, porque ela fala de um modo macro, né? Fala da África, de onde ela mora, e ela fala também dos migrantes, que ela tinha uma ideia diferente deles, imigrantes que vinham do México, lá, mas, a gente pode levar isso pra todas as esferas, a gente pode fazer isso, que nem você falou, refletir sobre essa visão, essa histórica única que a gente tem sobre família, sobre a realidade social do país, que, se você é preto, você não pode chegar aonde você quer. E se você é gay, você não consegue emprego, você não vai conseguir trabalho, você não vai ser respeitado e você não pode ter filhos. **A visão dela é macro, mas eu acho que vai além, se você escutar a fala dela, vai além do que ela tá falando, a gente pode levar isso pra diversos aspectos que a gente consegue observar na nossa vida.** (Vittor – CI – 23 out. 2020).

Ao ler o comentário de Vittor sobre a história colonial da língua[gem], logo me recordei dos *nós* de colonialidades discutidos por Pessoa (2022). Para a estudiosa e também minha

orientadora neste estudo, esses *nós*, feitos de inúmeras cordas, precisam ser desfeitos para que novas linguagens surjam. O licenciando toca em um desses *nós* e, ao que me parece, começa a desatá-lo enquanto busca encontrar respostas na história colonial da língua [inglesa]. Como ele diz, entender “como a gente enxerga e os fatores da história que (nos) levaram a enxergar a língua do jeito que a gente costumava enxergar” (Vittor – CI – 23 out. 2020) pode ser um caminho de transformação, ou como sugere Pessoa (2022), de surgimento de novas linguagens na sua profissão.

Ainda neste texto, a estudiosa diz que, após sua profunda dedicação à pesquisa de doutorado, o retorno à sala de aula a fez enxergar aquele espaço de modo diferente. Ao se ver em pé, lecionando para alunas/os sentadas/os, a pesquisadora percebeu como essa postura é autoritária, repressiva e antiquada, o que ela, hoje, entende como colonial. Essa observação a tocou de modo tão singular que, daquele momento em diante, ela transformou a sua sala de aula em um espaço dialógico, com carteiras dispostas em semicírculo, mas não só isso. Como ela declara, tal mudança não afetou somente a organização da sua sala, se estendendo ao currículo, às questões sociais que discutia em suas aulas e até mesmo à seleção de itens gramaticais que partiam das necessidades das/os alunas/os. De modo semelhante, compreendo que o contato de Vittor com o inglês falado por Paulo Freire e a sua experiência transformadora após assistir ao vídeo *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Ngozi Adichie, o fizeram enxergar essa língua sob um novo prisma naquelas aulas, ou, como ele afirma, com uma visão *muito além da do colonizador*. Diante disso, percebo nos relatos de Pessoa (2022) e de Vittor uma certa afinidade: a maneira como ambos se percebem em seus espaços de atuação – desafiando normas e ressignificando padrões –, revelam a capacidade que têm de elaborar “novas formas de conhecer, de aprender, de viver e de conviver na escola e na vida” (PESSOA, 2022, p. 278).

Nessa direção, corroboro a afirmação de Pessoa (2022) de que uma das formas de conhecer o mundo tirando a lente do colonizador é através das cosmovisões dos povos indígenas, os quais, segundo ela, “se pautam pela harmonia entre seres humanos e entre os seres humanos e a natureza, pelo senso do coletivo, pelos direitos de povos, de comunidades e da natureza em detrimento dos direitos individuais, por menos consumo, por uma produção agrícola em pequena escala etc.” (p. 279). Inspirada pelas *corpovivências* desses povos compartilhadas em ambiente digital, Cristina divide comigo suas percepções sobre o módulo *Language*:

Cristina: [...] Eu acho que o assunto (language) foi bem trabalhado já, mas essas questões relacionadas a impor o seu estilo de fala, o seu jeito de falar, né? (pausa). É (pausa), é muito complexo isso porque a gente aprende a vida

toda que tem que ser dito de um jeito, tem que ser de uma forma só enquanto, na verdade, não precisa. **A gente só precisa ter coragem pra conseguir se expressar do jeito que a gente acha melhor, do jeito que a gente entende a nossa verdade.** Então, eu acompanho nas redes sociais algumas pessoas indígenas, de tribos (aldeias) diferentes, e (pausa) era uma coisa que era muito distante da minha realidade. Eu não conhecia. Eu não acompanhava. Eu conhecia pouquíssimo da cultura deles. E, a partir do momento que eu comecei a acompanhá-los nas redes sociais, dá pra gente notar bem a diferença da fala de cada um deles. Algumas tribos (aldeias), elas são um pouco mais abertas, outras são um pouco mais fechadas. Então, tem muito esse tabu também, tem algumas pessoas bastante preconceituosas que não aceitam o fato de uma pessoa indígena ter um celular, conseguir se comunicar através das redes sociais, pessoas com o pensamento muito fechado que pensam: “Ah, se esse índio tá lá no meio do mato como é que ele tem um celular? Eu não consigo entender isso”. Isso é algo absurdamente ridículo porque não faz sentido algum. **É tudo falta de (pausa) simplesmente buscar informação. Falta de simplesmente ouvir o que essa pessoa tem a dizer.** Então, eu aprendi muita coisa por eu acompanhar essas pessoas nas redes sociais, porque eles falam sobre o dia-a-dia deles, a realidade deles, a cultura deles, alguns rituais que eles têm relacionados a religião deles, relacionados a tradições de casamento. Coisas que eu não sabia que existia, eu pensei que tinham se perdido ao longo dos anos, mas não, ainda tá vivo dentro do povo deles. Isso é muito importante. E tudo isso tá muito ligado com a fala, tá muito ligado com a linguagem, porque é uma forma de expressão, é como eles passam a ideia de como é a vida deles e como eles estão inseridos no meio social que a gente se encontra. E essas pessoas têm que ter muito espaço dentro do meio acadêmico, têm que ter muita visibilidade, muita representatividade pra gente conseguir reviver a cultura deles. (?) Se perdeu muito. Coisas assim que se perdeu tanto. Quase ninguém que eu conheço tem algum conhecimento da cultura indígena. É assustador isso. Você saber que uma cultura inteira, do seu próprio país, é quase morta. É assustador. Então, temos que dar muita força pros povos indígenas, pra eles se expressarem, pra eles terem o local de fala deles e jamais oprimi-los pelo jeito deles falarem. (Cristina – CI – 23 out. 2020).

A gente só precisa ter coragem pra conseguir se expressar do jeito que a gente acha melhor, do jeito que a gente entende a nossa verdade (Cristina – CI – 23 out. 2020). Essa afirmação de Cristina muito me lembra a fala de Helena sobre *conseguir extrair da gente aquilo que podemos* e, assim, nos darmos *a liberdade de conquistar um pouco mais* (Helena – CI – 23 out. 2020). Para mim, essas duas declarações estão apoiadas em um *reconhecer-se como fazedora/or de conhecimento constante*. Esse entendimento de que o conhecimento não existe fora de nós nos permite alcançar horizontes outros, uma vez que reconhecemos em nossas *corpovivências* o potencial de mudança que tanto almejamos. Todavia, a alegação máxima disso é a inviabilidade de pensar as *corpovivências* sem os atravessamentos que as dão formas. Diante disso, o reconhecimento dos saberes, dos corpos, das espiritualidades e das experiências vivenciais de pessoas subalternizadas, seja pela raça, gênero, sexualidade, classe, língua, espiritualidade, idade etc., e o exercício de reconhecermos, questionarmos e, em alguma

medida, interrompermos os nossos privilégios pode ser um começo para o que chamo de *corpovivências decoloniais*.

Porém, reitero. *Corpovivências decoloniais* se dão nos atravessamentos, nas intersecções, nos entremeios, nas encruzilhadas. E para melhor aprendermos a, quem sabe um dia, termos nossa existência cicatrizada dessa pancada colonial, é preciso olhar para aquelas/es que resistem, reexistem, repovoam e reflorestam o nosso território desde muito antes da invasão europeia nessas terras ainda no século XVI: os povos indígenas. Com efeito, o racismo e a discriminação contra esses povos atravessam séculos e vêm sempre acompanhados de muita branquitude e colonialidade.

Cristina exemplifica essas práticas discriminatórias e racistas em nossa conversa: *indígena não pode ter celular; indígena não precisa de rede social; indígena só existe no meio do mato; e indígena não precisa se comunicar com os brancos são alguns dos dizeres recorrentes a respeito desses povos* (Cristina – CI – 23 out. 2020). A despeito de todas essas falas e dos efeitos reais que elas produzem na vida das/os indígenas, esses povos “se reuniam e ainda se reúnem em coletivos de resistência e re-existência que insistem em contar, cantar e ecoar suas vozes para que outros modos de enxergar e agir no/sobre o(s) mundo(s) possam coexistir” (ALMEIDA, 2022, p. 129).

Nesse seguimento, me alinho aos dizeres de Cristina e registro na tese o modo que encontrei para *dar força pros povos indígenas* (Cristina – CI – 23 out. 2020). Entretanto, endosso que *a academia precisa dos povos originários*, e não o contrário, como diz Cristina. São as *corpovivências* dessas pessoas que, a meu ver, fortalecem o giro decolonial que ansiamos nesses espaços. Assim, o acesso e a permanência de pessoas indígenas na universidade é a garantia de um futuro reflorestado, em todos os sentidos imagináveis e inimagináveis.

Por isso, profundamente afetado pelas observações de Cristina e pelas discussões realizadas até aqui, encerro a seção e o capítulo afirmando que o futuro também é indígena! As *corpovivências* desses povos não são estanques nem ficaram presas em um passado remoto. Prova disso é o trabalho de Katu Mirim – indígena do povo Boe Bororo, sapatona, rapper, comunicadora, atriz... –, que versa sobre o futurismo indígena e a sua importância na garantia, sustento e bem-viver das próximas gerações. A seguir, um dos trabalhos da artista publicado em sua página do Instagram⁵⁷ (@katumirim). Que as língua(gen)s dos povos originários possam florescer e reflorestar os mais áridos ambientes cercados de colonialidades, como a academia,

⁵⁷ MIRIM, Katu. Definindo o futurismo indígena. *Página do Instagram*: @katumirim. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CpNY4uDuC35/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

as redes sociais e as nossas próprias *corpovivências*.



Considerações finais

La resistencia, desobediencia y divergencia, incluyendo en pensamiento y raciocinio político, epistémico, sociocultural y existencial, tienen sus consecuencias reales.

Catherine Walsh (2017)

Início esses apontamentos finais reiterando que a concepção do termo *corpovivências* não surge no vácuo. Esse modo de identificar, interrogar e, em alguma medida, ressignificar a matriz colonial de poder é fruto de vários esforços decoloniais (SILVESTRE, 2017) e de uma escuta empática (REZENDE, 2017) que buscam compreender de que maneiras a colonialidade e as suas múltiplas dimensões afetam cada um de nossos corpos, mentes e saberes, principalmente, nas aulas de língua inglesa. Num desses momentos de enfrentamento à colonialidade, Barbra e eu conversávamos sobre possíveis modos de trazer as/os licenciandas/os para mais próximo de nós nas sessões de planejamento. Acreditávamos que era preciso tê-las/os ali conosco, porém tínhamos receio de sobrecarregar a turma, haja vista o contexto de pandemia que nos assolava e também o excesso de tempo que passávamos sentadas/os na frente de uma tela.

Diante desse cenário, Barbra sugere abrir as sessões de planejamento para quem tivesse interesse em participar desses momentos, algo que concordei de prontidão. Entretanto, questiono Barbra como poderíamos nomear isso. *Como chamaríamos a existência das/os licenciandas/os não somente nas aulas, como também no planejamento destas? Como poderíamos compreender esses momentos de escuta e des/re/aprendizagens coletivos?* Acredito que a interlocução que se segue deu fruto a inquietação que busquei compreender nesta tese: aquilo que depois de muito refletir, sentir, escutar e conversar passei a entender como *corpovivências decoloniais*. A seguir, o recorte que possivelmente deu origem a esse termo:

Ricardo: Do you think we're gonna call it... I mean, this is something (?), but I think that, at the same time, it matters... Are we going to ask them to think about topics? Life experiences? What they do... How are we gonna call it? You know what I mean?

Barbra: I don't wanna use themes because Tânia says we are thematizing, we are not living. I am afraid if we talk about life experiences, they are going to be talking about their pets, you know, my backyard. This kind of things.

Ricardo: Hmm I don't think so.

Barbra: I don't know (Ricardo and Barbra laugh).

Ricardo: Teaching? Teaching experiences? No, not teaching experiences. These would be too focused (long pause).

Barbra: Event is not good because it's setting time (I nodded my head followed by another pause). I don't know.

Ricardo: Maybe, life events? Life experiences? Epiphanies? (laughs) I just remembered Bianca (a participant in my research during the Master's). Bianca used to say this word a lot in our course. We would discuss something and she would go like: 'I've just had an... How do you say 'epifania'?' (Ricardo and Barbra laugh). She had lots of epiphanies in those classes.

Barbra: Well, it's great. I'm also a very epiphanic person, too (laughs). I don't know, Ricardo. I like *vivências*, but I think it's like *saudade*, you know? It doesn't translate well into English.

Ricardo: Yeah.

Barbra: (inaudible) the concept is not closed... praxiologies? I don't know. It doesn't translate the same thing either in English teaching.

Ricardo: No.

Barbra: If you were talking about *estágio*, it would perfectly make sense. That's why I think our word is necessary [...]. (SP6 – 15 set. 2020).

Sim, Barbra! Precisávamos de uma palavra para dar sentido ao que construímos coletivamente no decorrer da disciplina de Inglês V. Mais do que isso, as nossas conversas e reflexões que se estendem por anos a fio me permitiram entender que esse termo, naquele instante prestes a ser gestado, serviria para pensar muito mais do que a educação linguística em língua inglesa e outros aspectos que a envolvem. Por isso, Barbra, aquilo que concebi nesta tese, muito afetado pela sua existência e pelo cuidado ao ter me ofertado a sua sala de aula quando eu não sabia onde realizar este estudo, deve ser lido nas e (para além das) aulas de inglês, como sugiro no título do trabalho.

Ainda sobre o movimento de insurgência do termo *corpovivências* nesta tese, sublinho a substancialidade de Conceição Evaristo (2020, p. 31) e suas *escrevivências* na fértil construção dessa ideia. A noção de apropriação dos “signos gráficos e do valor da escrita”, sem o esquecimento da “pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais”, escriturada por Evaristo, e representativa do coletivo de mulheres negras que acordaram os da casa-grande de seus sonos injustos, muito me lembra minha mãe, que, apesar de branca, não teve acesso pleno à educação formal e trabalhava na *casa das mulheres* ou nas fazendas colhendo algodão, como ela diz. À vista de tais considerações, enfatizo que as *escrevivências* de Conceição Evaristo, das mulheres racializadas que atravessa(ra)m a minha vida e da minha própria mãe contribuíram para que eu percebesse o lugar do *corpo* e, primordialmente, da *raça* nas nossas vivências. Em decorrência disso, hoje enxergo muito mais a pujança da história incrustada nas palavras, na escrita e no corpo de minha mãe, das/os minhas/meus alunas/os e de quaisquer outras pessoas do que seus supostos desvios da norma padrão. Daí o motivo de trazer uma das mensagens que troco diariamente com a minha mãe como epígrafe deste trabalho.

Dessa maneira, compreendo que nossas *corpovivências* são territórios vivos que se transformam e definham conforme a tempestade, a seca, a fome, a pobreza, o desprezo, o

racismo, o preconceito, a falta de um lar, sobretudo a colonialidade, penetram na nossa mente, na nossa espiritualidade, no nosso corpo-moradia. Por outro lado, são essas mesmas *corpovivências* que nos põem em movimento e nos fazem perceber que é urgente questionar essa dor, compreender a história que a atravessa, e ressignificá-la para seguirmos na caminhada. Isso nos fortalece para que não tenhamos mais as nossas línguas ceifadas, amores assassinados e corpos dilacerados diante da necropolítica que insiste em pregar a morte de várias/os em detrimento da vida de poucas/os. Como resposta às colonialidades do poder, do saber, do ser e da linguagem, trouxe para o cerne desta tese as minhas *corpovivências* e as de pessoas próximas de mim, revelando momentos pessoais de dor, de angústia, de sofrimento. Trouxe também lembranças que fizeram lágrimas cair incessantemente sobre meu computador, na medida em que eu percebia o quanto a universidade e a ciência nos moldes moderno-coloniais já me fizeram mal na vida.

Todavia, devo parte da minha resistência e reexistência ao que tenho des/re/construído ao longo de anos na academia. Foi nesse lugar que tive as minhas *corpovivências* atravessadas pelas de pessoas tão especiais como Ariovaldo, Barbra e Rosane, profissionais que me orientaram na graduação, mestrado e doutorado, respectivamente, e me deslocaram para outros horizontes, como o da Linguística Aplicada Crítica e do pensamento decolonial, ao longo da minha trajetória acadêmica. Essas pessoas também foram o abrigo que eu precisava durante as incontáveis transformações que passei no meu período de doutoramento. Feitos os devidos reconhecimentos e as necessárias contextualizações, passo agora para uma breve elaboração do que construí nesse estudo com base nas duas perguntas que elaborei:

- ✓ Que *corpovivências* minhas e das/os articuladoras/es do estudo compartilhadas e coconstruídas nas aulas de Inglês V contribuíram para identificar, questionar e interromper os prejuízos históricos, raciais, econômicos, sociais e ontoepistemológicos provocados pela colonialidade em um período de pandemia?
- ✓ Que sentidos outros essas *corpovivências* puderam forjar no horizonte decolonial?

No que concerne ao primeiro questionamento, organizo as minhas reflexões individualmente, isto é, narro brevemente as minhas *corpovivências* seguidas das *corpovivências* das/os articuladoras/es deste estudo que, conforme demonstro ao longo da tese, contribuíram, em um período de pandemia, para identificar, questionar e interromper os prejuízos históricos, raciais, econômicos, sociais e ontoepistemológicos provocados pela colonialidade.

Como afirmo na introdução deste estudo, o principal objetivo de trazer minhas

corpovivências não somente na introdução, mas em todos os capítulos da tese foi o de apresentá-las como respostas fecundas à colonialidade e suas múltiplas dimensões que me afligem, mas não é só isso. Minhas *corpovivências* como sujeito branco me auxiliaram na percepção de como a branquitude me beneficiou no transcorrer da vida. A partir das reflexões tecidas neste estudo, pude perceber que, por mais que o meu corpo seja atravessado por subalternidades (por eu ser homossexual e ter vindo de família humilde), os privilégios incrustados em minha pele branca seguem garantindo a minha sobrevivência, assim como fez nos períodos mais críticos da crise sanitária provocada pelo coronavírus. Tal como alego nas minhas palavras iniciais deste estudo, não é qualquer corpo que permanece ileso ao se declarar desviante de uma norma, seja ela qual for. Nessa direção, a primeira marca que deixo registrada é a de que nós, pessoas brancas, precisamos estar vigilantes quanto à colonialidade em nossa vida; porém, sem jamais perder de vista os privilégios epistêmicos e ontológicos que a branquitude nos garante.

A segunda marca e, talvez, a mais dolorosa que este estudo me deixou foi pensar de que maneiras eu exercia e ainda exerço (ainda que de modo irrefletido), a colonialidade do saber sobre pessoas não-acadêmicas que fazem parte do círculo mais próximo de minhas *corpovivências*, como a minha própria mãe. Ter percebido as violações que cometi contra os saberes e as *corpovivências* dela em momentos tão difíceis, como os que narro na metodologia deste estudo, me auxiliaram a expurgar feridas coloniais, mas eu não saberia afirmar se elas serão curadas algum dia. Por outro lado, também enxerguei como a minha sexualidade desviante incomodava pessoas próximas a mim, a exemplo da minha irmã. Quando fui forçado a sair do armário – ainda na adolescência –, a dor cravada em mim ao ter que *confessar* para os meus pais naquela noite, depois de voltar do vôlei, que eu era gay, jamais será compreendida por ela.

A terceira marca se refere à academia: esse lugar de ambiguidades e potencialidades. Compreendo o paradoxo presente neste espaço repleto de verdades científicas universais como sendo o mesmo que me apresentou as cosmovisões dos povos indígenas, o olhar atento das feministas negras para a colonialidade em seus corpos e a coragem de pessoas que assumem sexualidades desviantes como possibilidades de resistir e reexistir nesse mundo tomado pela colonialidade. Por outro lado, essa instituição precisa escutar com mais empatia as complexidades e as *corpovivências* daquelas/es que não a frequentam, das/os que estão à sua margem. Daí a relevância de não restringirmos os nossos esforços/movimentos/insurgências decoloniais a esses espaços autorizados pela colonialidade a ditar quem sabe ou não sabe, quem pode ou não pode, quem é ou não é. Façamos com a nossa mãe, o nosso pai, nossos irmãos e nossas irmãs, escutemos nossas/os vizinhas/os e alertemos nossas/os filhas/os, uma vez que é

impossível decolonizar qualquer tipo de saber sem antes decolonizarmos as nossas próprias corpovivências. Por esses motivos, sonho com uma universidade que também seja caminho para encontros e que promova o cultivo de sementes férteis de árvores e flores em seus territórios (para além de seus muros cinzentos) e em nossos corpos-moradia para que possamos florescer juntas/os, sem a necessidade de fabricar (in)verdades sobre quem ou por que importa mais.

A quarta marca diz respeito à pretensa individualidade na pesquisa ou em qualquer outro âmbito científico. Na minha curta ida à Buenos Aires, pude perceber que eu sempre dizia ter estado sozinho naquele lugar. Entretanto, olhar em retrospectiva para aquela experiência me ajudou a entender que *jamais* estamos sós. Dessa maneira, este estudo também evidenciou a inviabilidade de encontrar qualquer cura, qualquer solução, qualquer caminho para a decolonialidade na ausência da coletividade. Exemplo disso foi o período pandêmico, ainda sem vacinas, que atravessou esta pesquisa no ano de 2020 e nos provou que o número de casos e de mortes pela Covid-19 só diminuiria caso as pessoas se conscientizassem da importância do uso de máscaras e, paradoxalmente, do distanciamento social. Em outras palavras, era preciso um exercício coletivo para que permanecêssemos vivos/os, ainda que S.J. tenha evidenciado que a *imunidade* contra o vírus naquele momento era parte do pacote de privilégios econômicos e, acrescento aqui, brancos, restritos a uma pequena parcela da população brasileira.

A quinta e última marca que trago para ilustrar de que maneiras as minhas *corpovivências* contribuíram na identificação, questionamento e interrupção da colonialidade diz respeito às relações estabelecidas com o curso de Letras: Português e Inglês, com a profissão docente e com a educação linguística em língua inglesa. Questionei a relevância dos testes de proficiência nas disciplinas relacionadas à língua inglesa, expus a minha inconformidade em achar que precisamos nos apoiar em normas linguísticas para questionar colonialidades e ressaltei, ao longo de toda a tese, que, se quisermos decolonizar o conhecimento, a universidade, ou ainda, as aulas de língua inglesa, é mister compreender que esse exercício deve solapar as paredes ou da ‘tela’ (como no caso do ERE) de nossas salas de aula, alcançando espaços outros. Nessa direção, reitero, profundamente afetado pelos desdobramentos deste estudo, a potência decolonial presente em nossas próprias corpovivências e naquelas coconstruídas com nossas/os estudantes, orientadoras/es, orientandas/os, colegas de trabalho, articuladoras/es de nossas investigações etc. Afinal, são essas corpovivências, em suas sutilezas ou de maneira evidente, crua e latente, que sempre nos mostram como somos afetadas/os pela colonialidade e de que maneiras podemos resistir a ela nesses espaços exclusivamente pensados para que ela prevaleça.

No que concerne às marcas deixadas pelas corpovivências da professora Barbra neste estudo, destaco algumas. Em primeiro lugar, enfatizo a nossa parceria de anos e a sua disponibilidade em compartilhar suas aulas para a realização desta investigação. Em um período pandêmico e repleto de desafios impostos pela inviabilidade de qualquer encontro físico nas instituições de ensino, Barbra tornou o Ensino Remoto Emergencial solo fértil para o desafio decolonial que desejávamos nas aulas de inglês. Como alego alhures, Barbra é um grande exemplo de como as colonialidades podem ser combatidas do lado de dentro, isto é, da própria academia. Ainda no ano de 2014, suas aulas durante o estágio supervisionado de Língua Inglesa despertaram em mim o desejo de problematizar questões sociais nas minhas aulas, e venho fazendo isso até hoje, acrescido do desejo de de(s)colonizar esses espaços educativos.

Em segundo lugar, destaco a relevância de termos tido sessões de planejamento ao término de cada aula, pois foram nesses instantes que escutamos um ao outro atentamente e reorganizamos os percursos que traçamos para as próximas aulas. Além disso, essas sessões também me propiciaram reflexões importantes sobre educação linguística e geraram movimentos cruciais em minhas corpovivências durante a Covid-19, como o que narro logo no início do Capítulo 2 quando atesto *ser decolonial até o momento em que declaram uma pandemia*.

Em terceiro lugar, Barbra incentivou práticas translíngues e reiterava incansavelmente a relevância de as nossas corpovivências (minhas e das/os licenciandas/os) existirem e atuarem nas aulas. A professora também salientava a importância de que o translinguajamento proposto nos encontros não deixasse de lado os repertórios forjados dentro daquilo que, colonialmente, compreendemos como língua inglesa, haja vista o fato de estarmos em um curso de Letras: Português e Inglês, responsável por formar novas/os professoras/es para essas duas frentes, ainda pensadas de forma monolíngue e disciplinarizada em muitos contextos de ensino e nos currículos oficiais, como é o caso da BNCC.

Em quarto lugar, Barbra escutou empaticamente as/os nossas corpovivências. Ainda que estivéssemos em um dos períodos mais difíceis de nossas vidas – o da pandemia do coronavírus –, era possível perceber o esforço da professora na busca por provocar fissuras na colonialidade sempre conosco, ao nosso lado. Não é por acaso que o primeiro módulo pensado por nós – *Wellbeing* – tinha como objetivo principal escutar as/os licenciandas/os para melhor compreendermos a situação em que cada uma/um se encontrava naquele momento. O módulo *Language*, por sua vez, visou fortalecer as/os licenciandas/os no que tange à criação de sentidos outros em língua inglesa sempre a partir daquilo que elas/es possuíam, do que atravessava suas corpovivências, aspectos esses que foram evidenciados nas falas de muitas/os licenciandas/os.

Sublinho, ainda, que as *corpovivências* de Ugur Gallenkus, Paulo Freire, bell hooks e Chimamanda Ngozi Adichie foram fundamentais para o que conseguimos alcançar na disciplina de Inglês V e também neste estudo. Elas e eles representam a resistência e a reexistência que buscamos na luta contra as colonialidades em nossas aulas de língua inglesa. Seja evidenciando as mazelas provocadas pela devastação das guerras no Oriente Médio, contrastando com o privilégio de algumas/alguns ao poderem se exercitar em uma academia de ginástica. Seja denunciando o opressor e traçando estratégias para mapeá-lo, interrogá-lo e, em alguma medida, contê-lo – tudo isso na língua do colonizador (o inglês). Seja falando dos diversos povos africanos que foram aprisionados em navios e atravessaram o Oceano Atlântico para servir pessoas brancas em território estadunidense e da sua capacidade de forjar novos significados na fricção com a língua do seu opressor. Seja, ainda, nos alertando para os perigos de uma história única e de como ela nos atravessa mesmo contra a nossa vontade. Todos os textos multissemióticos não-acadêmicos e acadêmicos trazidos e problematizados por nós nas aulas tinham um objetivo em comum: demonstrar as diversas manifestações da colonialidade e, principalmente, apresentar os modos como corpovivências de sujeitas/os subalternizadas/os resistem a elas.

Na sequência, trago as *corpovivências* das/os licenciandas/os, as/os quais contribuíram de maneira ímpar para que eu pudesse enxergar o potencial decolonial deste estudo. A força e a resistência de vocês, ao frequentarem as aulas mesmo diante de uma pandemia, foram grande parte do combustível que eu precisava naquele momento para continuar desejando provocar fissuras nas colonialidades, ainda que diante da constante incerteza política e da própria fragilidade da vida humana. Apresento, em ordem alfabética e de modo resumido, os afetos e os atravessamentos provocados pelas corpovivências de cada uma/um de vocês.

Anny, que diz considerar a língua inglesa sua matéria favorita, demonstrou coragem e leitura crítica do contexto social pandêmico. Em sua colagem digital, denunciou a necropolítica adotada pelo ex-presidente do Brasil à época do estudo – Jair Bolsonaro –, sem desconsiderar a dor sentida por milhares de famílias, como a de Márcio (primeira pessoa retratada em seu trabalho). Em sua legenda, sublinhou que a luta de pessoas como Márcio, pelo reconhecimento das vítimas da Covid-19, nos traz esperança no ser humano. Suas *corpovivências*, Anny, contribuíram fecundamente para este estudo, pois foram exemplos carnificados de pessoas que apostam suas fichas na língua inglesa, como eu, e que têm sua vida transformada, não somente por essa língua, mas pelas pessoas subalternizadas que criam resistências com ela.

Cristina, suas corpovivências na UEG – câmpus Cora Coralina nos ensinaram que é preciso colorir mais a academia. Fiquei imaginando a sua estranheza ao chegar na UEG –

UnUCSEH e ter se deparado com um espaço em que o cinza predominava. Deve ter sido difícil e doloroso, penso eu. Por outro lado, suas lembranças dos momentos em que alunas/os e professoras/es regavam as plantas do câmpus universitário na Cidade de Goiás me possibilitaram imaginar uma universidade diferente: tomada pela coletividade e com uma extensão muito além das paredes das salas de aula. Reconheço e reitero que a UEG – UnUCSEH tem sim suas resistências e reexistências como as/os de professoras/es e alunas/os que se engajam em movimentos decoloniais, os grafites no beco da instituição, a cadela Mocinha, os ipês plantados por outras licenciandas nas aulas de língua inglesa e tantas outras aqui não citadas. No entanto, aguardo ansiosamente pelo dia em que grafites voltarão a tomar conta de todos aqueles muros e paredes cinzentas, árvores irromperão daquele chão infértil do estacionamento e flores brotarão ao lado dos livros que compõem a biblioteca.

Dito isso, penso que as corpovivências de Cristina na Cidade de Goiás e a estranheza de habitar outros espaços sem tanta cor podem ter despertado nela a vontade de saber mais sobre os povos indígenas nas redes sociais e a importância dessas pessoas no reflorestamento dos nossos corpos, mentes e territórios. As cosmovisões e os modos de conceber a língua[gem] desses povos, que não segregam corpos pela cor, pela norma, pela classe, pela posse ou mesmo pela escrita, foram elementos indispensáveis que auxiliaram Cristina a perceber que essas manifestações atravessa(ra)m seus modos de enxergar a vida, e contribuíram diretamente para o argumento que trago na tese: o futuro também deve ser indígena se quisermos continuar habitando o cosmos. Que possamos tornar nossas aulas de língua inglesa, Cristina, espaços em que esses povos sejam valorizados pela sua profunda sensibilidade em perceber que nem a língua, nem a natureza, nem os rios, nem o fogo, nem a água, nem a mata, nem os animais, nem nada, existe fora de nós. Nós somos coabitantes nesses pluriversos. Por isso, tudo habita dentro de nós, inclusive o que colonialmente nos ensinaram a chamar de inglês.

Helena, licencianda que veio do câmpus da UEG de Inhumas – amante da Literatura e da Libras –, suas *corpovivências* não precisaram de fluência na língua inglesa, seja lá o que isso representava ou ainda representa para você, pois elas brotavam e muitas delas cresceram em nossas mentes e corpos do jeitinho que são. Ter denunciado a asfixia que as cidades provocam em nossas florestas sem se esquecer da resistência que brota dos nossos campos (como no câmpus da UEG – Inhumas e no câmpus Cora Coralina) representou o potencial decolonial que precisávamos naquelas aulas para extrair de nós aquilo que podíamos, aquilo que tínhamos, e transformar tudo isso em aprendizagem e conquista, como você nos ensinou. Não se trata de qualquer aprendizagem ou conquista, senão aquelas em que enxergamos nas nossas próprias *corpovivências* o vigor para reflorestar e reflorescer este mundo, de preferência com muitos

Ipês e Flamboyants bastante coloridos.

Jeni, suas corpovivências também apontaram para diversos aspectos da colonialidade e de como os enfrentamos nas aulas da disciplina de Inglês V. O primeiro exemplo é o sentimento de choque causado na licencianda ao perceber que não adotaríamos nenhum livro didático. Essa atitude da professora Barbra rompeu com o modelo antigo de aula que você estava acostumada, trazendo suas corpovivências para o centro das discussões nas aulas, em especial, àquelas relacionadas à pandemia. O segundo exemplo de denúncia à colonialidade é o sentimento de inferioridade gerado pela dispensa de colegas ao realizarem exames de proficiência na língua inglesa. Conforme argumento na tese, esses testes passam a não fazer tanto sentido quando compreendemos que as disciplinas relacionadas ao inglês não se limitam à aquisição de estruturas linguísticas e/ou gramaticais. Nessa seara, endosseí a relevância de mudarmos os termos da conversa e praticarmos outras possibilidades de nomear essas disciplinas. Assim, a denúncia que você fez, *Jeni*, me fez perceber um dos *nós de colonialidade* (PESSOA, 2022) mais complexos nos cursos de Letras: se ainda há lugar para exames de proficiência em cursos que buscam questionar as colonialidades. *Afinal, não seriam as provas de proficiência exemplos delas?* Finalizo com uma pergunta porque problematizar é um sentimento que atravessou as corpovivências de *Jeni* nas aulas e que, com efeito, contribuiu para o que realizei na tese.

Meteora, suas corpovivências evidenciaram que, assim como Paulo Freire, nós não devemos nos intimidar ao termos uma mensagem que precisa ser dita, independentemente do idioma em que ela ocorre. Prova disso é quando você se sentiu afetada por suas/seus colegas de classe ao realizar uma apresentação nas aulas, ainda que completamente em português. Como mencionado em nossa conversa, você sentiu que era hora de contribuir com as suas corpovivências, o que, a meu ver, fez ao longo de toda a disciplina e, brilhantemente, quando problematizou excertos de um livro didático de língua inglesa de sua preferência. Suas contribuições durante o trabalho e as relações estabelecidas com assuntos discutidos em outras disciplinas também me auxiliaram na percepção de que têm havido mudanças nos livros didáticos de língua inglesa.

Muitos deles têm abordado diferentes tipos de família e de falantes da língua inglesa ao redor do mundo devido às pressões feitas ao Estado por coletivos de corpos subalternizados, na busca por mais políticas de inclusão no campo da Educação. Contudo, conforme destaquei neste estudo, é preciso questionar a existência da colonialidade da linguagem nessas representações, bem como o lugar da heteronormatividade ainda presente em muitos desses materiais. Por isso, devemos reinserir a discussão sobre diversidade sexual e de gênero negligenciada nos documentos oficiais, a exemplo da BNCC. É com base na preciosidade das suas contribuições,

Meteora, que reafirmo: pode(mos) misturar línguas no livro didático de inglês *sim*. Inclusive, pode(mos) criar materiais para aulas que busquem lutar contra a opressão nos espaços educativos. O que não pode(mos) é ter(mos) nossas corpovivências sufocadas pela colonialidade.

Nami, suas corpovivências evidenciaram minha afirmação de que as nossas aulas não se limitavam apenas à língua inglesa, mas buscavam alcançar objetivos mais profundos, como a problematização da matriz colonial de poder. Sua experiência com a colonialidade ao ter que escolher entre o inglês britânico ou americano demonstraram o quão atenta você estava a essas armadilhas e a várias outras, mesmo antes das nossas aulas sobre esses assuntos. Sua colagem foi um claro exemplo disso: não é possível celebrar nada sem antes compreender profundamente aquilo que estamos festejando. Por isso, celebro a grandiosidade que foi me envolver com suas corpovivências e, a partir delas, traçar novos caminhos para as minhas aulas de língua inglesa e, por que não, para as minhas próprias corpovivências?

S.J., o seu apreço pelo frio de Anápolis-GO, também compartilhado por mim, me permitiu compreender melhor o seu bem-estar ao senti-lo na pele. Falar desse clima em contexto cerrado pode parecer estranho, mas não quando falamos de nós mesmas/os, dos nossos gostos, das nossas corpovivências. Por outro lado, a sua colagem com um anúncio publicitário de um clube aquático localizado nas águas mornas de Rio Quente e um gráfico atravessando a figura de uma criança branca em uma piscina vem com uma mensagem muito mais fria do que a temperatura de Anápolis nos meses de junho e julho: a de que imunidade vem acompanhada de privilégio. Os sentidos produzidos a partir das suas experiências vivenciais como mulher afrodescendente contribuíram grandemente para pensarmos quem, em plena pandemia da Covid-19, poderia se dar ao luxo de desfrutar das águas quentes nos *resorts* mais caros do estado de Goiás.

Além disso, a sua abordagem crítica do livro didático de língua inglesa revelou a presença de abordagens machistas e patriarcais, como a redução de mulheres a suas vidas conjugais. Ao questionar os exercícios de interpretação de texto presentes no material, você reiterou que Marilyn Monroe e nenhuma outra mulher deve ser reduzida a quantidade de maridos ou de divórcios que teve na vida. Ademais, sua problematização apontou que muitos livros didáticos de língua inglesa ainda se apoiam no imperialismo dos Estados Unidos. Seja na prevalência de referências de filmes hollywoodianos ou no protagonismo de pessoas brancas nesses filmes, você demonstrou que precisamos romper com a colonialidade também nesses espaços e urgentemente.

Por fim, creio que suas contribuições nas aulas me permitiram, mais uma vez, perceber

a importância e a força da corpovivência da mulher negra nos mais diversos espaços formativos. Graças ao seu olhar atento e à sua resistência em não sucumbir à colonialidade da língua inglesa, me/nos foi possível des/re/inventar outros mundos e outras possibilidades para o que realizamos em nossas aulas de línguas. As suas corpovivências compartilhadas e coconstruídas naquelas aulas significaram reexistências outras, especialmente no momento em que você não foi tomada pelo nervosismo de se expressar por meio da língua do opressor, como diria bell hooks (2013), e foi capaz de criar sentidos outros com essa língua para reexistir diante da colonialidade.

Tae, suas corpovivências compartilhadas no estudo demonstraram que, ao contrário do que você alega na legenda de sua colagem, *há sim espaço para falar de esperança*. Sua obra, a meu ver, foi um exemplo contundente de uma noção de conhecimento que extrapola o viés disciplinarizante ainda tão presente na academia. Você foi capaz de mobilizar saberes de áreas científicas diversas e os relacionou às suas corpovivências de mulher cerradeira. Ao realizá-lo, *Tae*, você mostrou implicação com o seu lugar de existência – o Cerrado –, e empenhou um dos mais necessários esforços para a decolonização da academia: a transdisciplinaridade. Nessa direção, apesar de compreender o sentimento de impotência deixado pela destruição do Cerrado e o contexto pandêmico-político-social-econômico deplorável à época do estudo, endosso que as suas corpovivências serviram de energia para que eu e Barbra seguíssemos esperando, *side by side*, como sugere o título de sua colagem.

Vittor, suas corpovivências com a jardinagem em um período pandêmico muito me incentivaram a cultivar um jardim em minha própria casa. Após saber o que você estava fazendo para se manter mentalmente estável durante a pandemia, percebi que as plantas e as flores também poderiam contribuir para o meu bem-estar. Com a ajuda da minha mãe e do meu companheiro, Rodrigo, plantamos roseiras, alecrim, suculentas e diversas folhagens em nossa casa. Por incontáveis vezes, as conversas que tive com essas plantas e vice-versa me ajudaram a permanecer são em um momento tão devastador como o da Covid-19.

A análise crítica de excertos de livros didáticos de língua inglesa, feita em parceria com Jeni e outro colega, também revelou que todo e qualquer evento multissemiótico presente nesses materiais, ou na própria internet, está sempre relacionado a uma leitura de mundo situada e a uma concepção singular de ser/estar/viver/pensar (n)o mundo. Após o esforço do trio em perceber de que maneiras a colonialidade e as suas múltiplas dimensões também se fazem presente na *Internet*, precisei ler mais sobre o assunto e me deparei com o conceito de racismo algorítmico (SILVA, 2022), o qual contribui para a percepção de que a ideologia predominante no processo de construção das TDIC é racializada e, por isso, colonial. São esses alguns dos motivos que me levaram a perceber de que maneiras suas corpovivências, *Vittor*, também

contribuíram para o questionamento das colonialidades do poder, do saber, do ser e da linguagem, me permitindo, em alguma medida, ressignificá-las, como demonstrei ao longo desta tese.

Avanço, então, para responder à segunda pergunta de pesquisa: Que sentidos outros essas *corpovivências* puderam forjar no horizonte decolonial? Início, assim, as minhas considerações a respeito desse questionamento com a seguinte passagem: “o passado colonial foi *memorizado* no sentido em que *não foi esquecido*. Às vezes, preferimos não lembrar. Mas, na verdade, não se pode esquecer” (KILOMBA, 2019, p. 213). Tal como Grada Kilomba (2019), penso que um dos principais aprendizados que nossas corpovivências podem deixar é o de não nos permitir esquecer da violência colonial imputada em nossos corpos, nossas mentes e em nossos espíritos, ainda que, em diversas situações, não seja esse o nosso desejo.

Nessa perspectiva, acredito que ter revivido episódios tão pessoais na tese no intuito de compreender melhor meus traumas coloniais foi um processo doloroso, difícil e, por vezes, me deixou paralisado. Por outro lado, olhar para a minha branquitude e para o lugar que ocupo na academia atualmente me fez perceber de que maneiras muitas dessas feridas foram estancadas com certa rapidez. Isso resultou na compreensão de que muitas de minhas corpovivências foram e ainda são beneficiadas pela colonialidade. E por mais contraditório que possa parecer, foram esses os motivos que me moveram a querer compreender de que maneiras o meu corpo branco pode contribuir na criação de sentidos outros no horizonte decolonial. Isto posto, discutir os traumas deixados pela colonialidade em minhas corpovivências sem perder de vista os privilégios herdados de um pacto invisível da branquitude (BENTO, 2002) foi um sentido outro que construí neste estudo e que precisa ser exercido por nós, brancas/os, em qualquer esforço que se diz decolonial, pois, sim, nós somos racistas. Daí a relevância de sermos todas/os antirracistas.

Em segundo lugar, acredito que precisamos performar nossas metodologias e escritas acadêmicas de modos outros, isto é, infringindo convenções científico-coloniais. Assim como sugere Fabrício (2017), optei por não realizar uma discussão teórica balizadora das interpretações feitas do material da tese; confiei nos efeitos performáticos no que se refere à nomenclatura conceitual sem me ater à prática de querer definir tudo a todo tempo; e apostei em uma escrita autoimplicada, afetada, como digo em diversos momentos da tese, embebida das minhas corpovivências. Também busquei horizontalizar saberes para des/re/aprender com... Por isso, as/os articuladoras/es deste estudo não existiram somente para reforçar ou refutar teorias pensadas sob a ótica da ciência moderna. Pelo contrário, penso que mobilizar as corpovivências das/os agentes da pesquisa sem a preocupação de categorizá-las ou

compartimentalizá-las me possibilitou escutar-com, viver-com, transgredir-com elas.

Em terceiro e último lugar, o exercício de corazonar a academia transformou profundamente os sentidos que as aulas de língua inglesa ocupavam em minha vida. Apesar de já trabalhar com as perspectivas críticas há algum tempo, o pensamento decolonial contribuiu para que eu compreendesse melhor a origem de tudo isso aqui, em Abya Yala. Embora eu saiba que, apesar de pervasiva, a colonialidade age de modos bastante peculiares em nossos corpos; o fator comum presente em todas as suas manifestações é a luta para se manter viva em nós. Nesse sentido, defendo que o corazonar a academia deve sempre vir de um lugar de afeto, de sentido, de fazer pulsar. Em face disso, não a língua inglesa, mas os corpos que produzem sentidos a partir dela, ocuparam protagonismo nesta tese. Barbra e eu demonstramos, por meio de nossos esforços de fomentar práticas translíngues, que o inglês era sim importante, mas nunca mais relevante do que as nossas corpovivências.

Teço estas últimas palavras de um lugar distante do que eu estava quando, pela primeira vez, pensei e escrevi sobre *corpovivências*, ainda no auge da pandemia do coronavírus. Depois de muito lutar pela vaga de professor de inglês no Instituto Federal do Pará, me mudei para Óbidos, uma pequena cidade situada no interior do estado, no final de novembro de 2022. Apesar de ser popularmente conhecida como *a cidade mais portuguesa do Brasil*, encontrei nas/os pauxiaras/pauxis – etnia indígena massacrada pelos portugueses quando aqui chegaram, mas viva no sangue, nos corpos e nas mentes desse povo –, a força que necessitava para finalizar este estudo como ele merece. Daqui, de uma terra em que a ancestralidade indígena permanece viva e pulsante nas matas, nos rios, na floresta, nos igarapés, nas faces e nos corações de humanos e não-humanos, agradeço pelas consequências reais da resistência, da desobediência e da divergência (WALSH, 2017) que tenho imprimido contra a colonialidade e suas múltiplas dimensões, como as que demonstrei ao longo deste estudo. Certo de que *corpovivências decoloniais* se constroem na coletividade, convido você, querida/o leitora/or, a também compreender de que maneiras as suas (sempre atravessadas por outras) *corpovivências* podem atuar como insurgências necessárias para a invenção de mundos outros, de pessoas outras, de palavras outras.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The danger of a single story. *TED Global*. Youtube, jul. 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qvwW0>. Acesso em: 22 mar. 2021. 18:33.

ALMEIDA, Ricardo Regis de. *Educação linguística crítica de aprendizes de inglês: problematizações e desestabilizações*. 144f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

ALMEIDA, Ricardo Regis de. Ideologias (racio)linguísticas acionadas por estudantes de inglês em um curso de extensão. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 36, p. 248-262, 2021.

ALMEIDA, Ricardo Regis de; LAGO, Neuda Alves do; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Educação linguística crítico-colaborativa por meio do inglês: uma experiência com estudantes da educação de jovens e adultos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 3, p. 748-761, 2021.

ALMEIDA, Ricardo Regis de; SABOTA, Barbra. Esforços críticos e decoloniais na formação docente: reflexões de professores/as de inglês atuantes em uma franquia de curso de idiomas. *Revista Intercâmbio*, v. XLVIII, p. 103-122, 2021.

ALMEIDA, Ricardo Regis de. Movimentos decoloniais nas aulas de língua inglesa: uma proposta de percurso didático sobre o “dia do índio”. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 9, p. 126-142, 2022.

ANDREOTTI, Vanessa; AHENAKEW, Cash; COOPER, Garrick. Epistemological pluralism: Ethical and pedagogical challenges in higher education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, v. 7, n. 1, p. 40-50, 2011.

ANZALDÚA, Gloria. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa*, n. 39, p. 297-309, 2009.

BADINNI, Bruna; FERNANDES, Daniel. Primeira pessoa é vacinada contra Covid-19 no Brasil. *CNN Brasil*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/IGRV4>. Acesso em: 18 out. 2022.

BAGNO, Marcos. O que é uma língua? imaginário, ciência e hipótese. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 355-388.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERKIN, Sarah Corona. Investigar el lado oscuro de la horizontalidad. In: CORNEJO, Inês; RUFER, Mario (org.). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 27-57.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva

negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BEZERRA, Selma Silva; ARAÚJO, Jade Neves de Moura; AGRA, Christiane Batinga. Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. *Revista Sures*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 14, p. 95-106, jun. 2020.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BRASIL. (Constituição de 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge, [1990] 1999.

CAMPOS, Marcio D'Olne. A Arte de Sular-se. In: SHEINER, Teresa Cristina (org.). *Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária*. Rio de Janeiro: TACNET Cultural/UNI-RIO, 1991. p. 59-61.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2017.

CANAGARAJAH, Suresh. Rethinking Mobility and Language: From the Global South. *The Modern Language Journal*, v. 105, n. 2, p. 570-582, 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 169-186.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-24.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones na torno al “giro decolonial”. In: LOSACCO, José Romero (org.). *Pensar distinto, pensar de(s)colonial*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2020. p. 13-44.

COLLINS, Patricia Hills; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. *TV Boitempo*. Youtube, mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GOOCddZsKck>. Acesso em: 20 jul. 2021. 2:19:39.

CORNEJO, Inês; RUFER, Mario. Introduccion. In: CORNEJO, Inês; RUFER, Mario (org.). *Horizontalidad: hacia na crítica de la metodología*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2020. p. 7-23.

CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy Tânia. Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. *Solar*, v. 12, n. 1, p. 35-46, 2017.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Ch'ixinakax utxiwa: A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization. *South Atlantic Quarterly*, v. 111, n. 1, p. 95-109, 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). *Decolonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p.151-177.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a américa latina. *Revista Espirales*, p. 174-193, 2021.

EHRHARDT JÚNIOR, Marcos; SILVA, Gabriela Buarque Pereira. Direitos fundamentais e os algoritmos do Google: quais os rumos da responsabilidade civil decorrente da inteligência artificial? *Pensar-Revista e Ciências Jurídicas*, v. 26, n. 1, 2021.

EVARISTO, Conceição. Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrivivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e decolonialidade. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). *Linguagens e descolonialidades: práticas languageiras e produção de (des)colonialidade no mundo contemporâneo*. Campinas, SP: Pontes, v. 2, 2017. p. 15-38.

FERRAZ, Daniel; DUBOC, Ana Paula; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, p. 2330-2355, 2020.

FORTES, Olívia Bueno Silva. Neoliberalismo e a educação contemporânea: professores de inglês entre a criticidade, a neutralidade e a censura. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FRANCISCATI DA SILVA, Caio Samuel; LEIVAR BRANCALEONI, Ana Paula;

RODRIGUES DE OLIVEIRA, Rosemary. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 1538-1555, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 [1985].

G1. Brasil volta a bater pior marca com 3.668 mortes por Covid registradas em 24 horas. *GI Bem Estar*, São Paulo, 30 mar. 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/BFRWZ>. Acesso em: 30 mar. 2021.

GABATTELI, Ana Luiza; SOUZA NETO, Mauricio (org.). *Materiais didáticos em línguas com foco na diversidade étnico-racial*. Brasília: Vila Brasil, 2020.

GALLAGHER, Heather. How to write good captions in photojournalism. *WikiHow*, 14 fev. 2023. Disponível em: <https://www.wikihow.com/Write-Good-Captions-in-Photojournalism>. Acesso em: 26 mar. 2023.

GALLENKUŞ, Ugur. *Página do Instagram: @ugurgallen*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CL9BVongUDC/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

GALLENKUŞ, Ugur. *Página do Instagram: @ugurgallen*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B9WMymIAyth/>. Acesso em: 13 mar. 2022.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 217-242.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeograções em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, v. 37, p. 249-261, 2011.

GARCIA, Ana Letícia Souza. *Vivências de formação crítica docente em um contexto de educação bilíngue de elite*. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2020.

GARCIA, Gustavo; GOMES, Pedro Henrique; VIANA, Hamanda. ‘E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?’, diz Bolsonaro sobre mortes por coronavírus; ‘Sou Messias, mas não faço milagre’. *GI*, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/btvV8>. Acesso em: 20 set. 2021.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging*. New York/London: Palgrave Pivot. 2014.

GUERRERO ARIAS, Edgar Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *CALLE14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, v. 4, n. 5, p. 80-95, 2010.

GUERRERO ARIAS, Edgar Patricio. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. *ALTERIDAD: Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*, v. 6, n. 1, p. 21-39, 2011.

GUERRERO ARIAS, Edgar Patricio. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*, n. 13, p. 199-228, 2012.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A Língua Inglesa como Commodity: direito ou obrigação de todos? *Conhecimento Local e Conhecimento Universal*, v.3, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 77-91.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Brazilian teacher education: decolonizing the 'local south'. In: STELLA, Paulo Rogério; CAVALCANTI, Ildney; TAVARES, Roseanne; IFA, Sérgio (org.). *Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no Brasil*. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 227-256.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. Wines, bottles, crises: A decolonial perspective on brazilian higher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, p. 577-604, 2021.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. Vozes da natureza – Ailton Krenak. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Youtube, abr. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/JLMO0>. Acesso em: 29 jul. 2021. 59:31.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 8-20.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – Lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA,

Valdite Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Márcia Pereira de (org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.

LIMA-NETO, Luiz Martins de. O movimento de reprodução social e resistência na construção identitária de uma pessoa trans numa atividade de língua inglesa à luz dos conceitos de indexicalidade e escala. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 2, p. 9-1431, 2020.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa [online]*, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.

LOUREIRO, Camila Wolpato; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Seria possível uma epistemologia freireana decolonial? Da “Cultura do silêncio” ao “Dizer a sua palavra”. *Roteiro*, v. 44, n. 3, p. 1-18, 2019.

LOUREIRO, Camila Wolpato. Pedagogias decoloniais no contexto e pandemia do Covid-19: desafios e possibilidades do fazer docente. *REALIS: Revista de estudos antiUtilitaristas e pósColoniais*, v. 10, n. 2, p. 118-137, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LUDOVICO, Francieli Motter; NUNES, Mariana Backes; BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa. Trajetórias de uma Professora de Língua Inglesa em Ensino Remoto Emergencial. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, p. 1103-1134, 2021.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar, 2020. p. 52-83.

MAGALHÃES, Victor Hugo Oliveira. Fluxos de submissão e subversão de um professor de inglês em sua prática docente crítica com um livro didático. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Apresentação. Esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-universidade. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). *(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-20.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, v. 32, p. 123-151, 2016.

MEGALE, Antonieta. Bilíngue, eu? Representações de sujeitos bilíngues falantes de português e inglês. *Revista X*, [s.l.], v.2, p. 243-263, 2012.

MELO, Hérica Maria Saraiva; LOPES, Wilza Gomes Reis; SAMPAIO, Dayanne Batista. Os

Parques Urbanos na História da Cidade: percepção, afetividade, imagem e memória da paisagem. *Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades–ANAP*, v. 5, n. 32, p. 540-554, 2017.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. São Paulo: Paco, 2011. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MARTINEZ, Juliana Zeggio; DINIZ DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). *Revista X*, [S.1], v. 14, n. 5, p. 05-21, 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; HASHIGUTI, Simone Tiemi. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia*, v. 29, n. 53, p. 149-177, 2023.

MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción de colonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

MIGNOLO, Walter D. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; GARCÍA LINERA, Álvaro. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 9-20.

MIGNOLO, Walter D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo. *Revista del IICE*, n. 35, p. 61-71, 2014.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade. o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Estudos Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. Tradução de Isabella Brussolo Veiga. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021 [2009].

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização In: LAGARES, Xoán Lagares; BAGNO, Marcos. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 49-87.

MIRIM, Katu. Definindo o futurismo indígena. *Página do Instagram: @katumirim*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CpNY4uDUC35/>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Desestabilizações queer na sala de aula: “táticas de guerrilha” e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In: PINTO, Joana Plaza; FABRÍCIO, Branca Falabella (org.). *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Câne Editorial, 2013. p. 283-301.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, n. 34, p. 351-364, 2020.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. *A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió*. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

MORIN, Amy. How to improve your psychological well-being: your emotional health is a key to a happy life. *Verywell mind*, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://www.verywellmind.com/improve-psychological-well-being-4177330>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MORRISON, Toni. Toni Morrison: Nobel lecture. *The Nobel Prize*, 7 dez. 1993. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hSWX6>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MOURA, Eduardo Junio Santos. *Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)*. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

NEVES, Marco Aurélio Fernandes. *Da colonialidade à decolonialidade: a prática pedagógica dos professores da rede municipal de Aparecida de Goiânia na implementação do projeto reativar/UFG*. 99f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, Reinilde; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. *Revista Letras Raras*, v. 8, n. 3, p. 200-221, 2019.

PATEL, Leigh. *Decolonizing educational research: From ownership to answerability*. New York: Routledge, 2015.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (org.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PENNYCOOK, Alastair. The myth of English as an international language. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters, 2006. p. 90-115.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 49-59.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: Princípios e Práticas*. Goiânia: Editora UFG, 2012, p. 57- 80.

PESSOA, Rosane Rocha. Critical teacher education. Cuiabá: *Apliment Newsletter*, ano XII, n. 17, p. 3-4, out 2012. Entrevista concedida a Ana Antônia de Assis-Peterson.

PESSOA, Rosane Rocha. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, p. 353-372, 2014.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA; Kleber Aparecido da; FREITAS; Carla Conti de (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PESSOA, Rosane Rocha. Nós de colonialidade e formação docente. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 273-282.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 117-148.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Letramento intercultural decolonial no pluralismo sociolinguístico*. Projeto de Pesquisa (inédito), 2017.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra. Desobediência linguística: por uma epistemologia limiar que rasure a normatividade da língua portuguesa. *Revista Porto das Letras*, v. 4, n.1, p. 174-202, 2018.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?* Goiânia-GO: Obiah: Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019. p. 1-11. Manuscrito não publicado.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha; SABOTA Barbra; ROSA DA SILVA, Valéria; SOUSA, Larissa Paulino de Queiroz. 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, 2020.

ROSA, Jonathan; FLORES, Nelson. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic

perspective. *Language and Society*, v. 46, n. 5, p. 621-647, 2017.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. *Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública*. 258f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, 2021.

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

SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo Regis de; MOURA, Rodrigo Milhomem de. Retorno à sombra de uma mangueira: uma conversa sobre nossas praxiologias à moda de Paulo Freire. *Filosofia e Educação*, v. 13, n. 2, p. 2212-2234, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Simone Borges dos; SAMPAIO, Alan. "A língua é um pássaro em suas mãos". *Anãsi: Revista de Filosofia*, v. 1, n. 2, p. 225-232, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2014.

SEVERO, Cristine Gorski. A invenção colonial das línguas da América. *Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)*, v. 60, p. 11-28, 2016.

SILVA, Tarcízio. *Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais*. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; SILVA, Michael Douglas Rodrigues da; SABOTA, Barbra. Materiais didáticos de língua estrangeira sob o viés das perspectivas críticas na educação linguística: um estudo pela ótica dos três mundos. *Línguas & Letras*, v. 20, n. 46, p. 46-64, 2019.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; PESSOA, Rosane Rocha. Humans, nonhuman others, matter and language: a discussion from posthumanist and decolonial perspectives. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, p. 520-543, 2019.

SOUZA, Naiara Cristina Santos de; NASCIMENTO, André Marques do. Apontamentos

críticos sobre a colonialidade do saber: em defesa da pluralidade na construção do conhecimento. *Articulando e Construindo Saberes*, v. 3, n. 1, p. 247-272, 2018.

TAPUIA, Eunice da Rocha Moraes Rodrigues. *Narrativas orais do povo indígena Tapuia do Carretão*. 123 f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

TIBA RÁDIS BAPTISTA, Livia Márcia. (De)colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. *Polifonia*, v. 26, n. 44, p. 123-145, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Portaria nº 560, de 18 de março de 2020*. Estabelece medidas internas a fim de prevenir a contaminação pelo novo coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://encurtador.com.br/KNR07>. Acesso em: 20 fev. 2022.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. “*Pedagogia como transgressão*”: problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas. 285f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2012.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. “*Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*”. 283f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de; VIEIRA, Leticia Lima. Bolsonarismo como linguagem da destruição: uma conversa sobre o mal-estar civilizatório no Brasil recente. *Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades*, v. 47, n. 256, p. 318-345, 2022.

VERONELLI, Gabriela. The coloniality of language: race, expressivity, power and the darker side of modernity. *Wagadu*, v. 13, p. 108-134, 2015.

VOGEL, Sara. Core questions for educators teaching in a pandemic. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Márcia Pereira de (org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 23-25.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine E.; MIGNOLO, Walter; LINERA, Álvaro García. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Quito: Abya Yala, 2017. p. 17-45.

WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter. Introduction. In: MIGNOLO, Walter; WALSH,

Catherine. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018. p. 1-12.

ZOLIN-VESZ, Fernando; SANTOS, Alinee Silva. A legitimação do discurso monolíngue em textos produzidos por alunos do curso de Letras. *In: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). Linguagens e descolonialidades: volume 2 – práticas languageiras e produção de (des) colonialidades na contemporaneidade*. Campinas: Pontes, p. 79-88, 2017.

Apêndices

Apêndice A – Termo de compromisso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS n.º 466/12 e/ou da Resolução CNS nº 510/16, bem com suas complementares, como pesquisador responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “Esforços crítico-decoloniais na educação linguística de falantes de inglês: praxiologias acionadas em um curso de Letras”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 21 / 02 / 2020

Nome do(a) Pesquisador(a)	Assinatura Manuscrita ou Digital
1. Ricardo Regis de Almeida	
2. Rosane Rocha Pessoa	

Apêndice B – Termo de anuência



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (situada na Avenida Juscelino Kubitschek, 146 – Jundiá, Anápolis – GO, CEP: 75110-390) está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado Esforços crítico-decoloniais na educação linguística de falantes de inglês: praxiologias acionadas em um curso de Letras, coordenado pelo pesquisador Ricardo Regis de Almeida, desenvolvido em conjunto com a pesquisadora Rosane Rocha Pessoa, **nas dependências da unidade.**

A Universidade Estadual de Goiás assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de maio de 2020 até setembro de 2020.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 20 de fevereiro de 2020.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Unidade Universitária de Ciências Sócio-econômicas e Humanas (CCSEH)
Av. Juscelino Kubitschek, nº 146 - Bairro Jundiá - Anápolis-GO. CEP: 75.110-390.
Telefone: (62) 3328 - 1128 - Fax: (62) 3328 - 1100. E-mail: unu.cseh@ueg.br

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Unidade Acadêmica de vinculação da pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*Esforços crítico-decoloniais na educação linguística de falantes de inglês: praxiologias acionadas em um curso de Letras*”. Meu nome é Ricardo Regis de Almeida, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (ricardoregisalmeida@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 98130-2355. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa, intitulada *Esforços crítico-decoloniais na educação linguística de falantes de inglês: praxiologias acionadas em um curso de Letras*, tem o objetivo de discutir e fornecer subsídios praxiológicos para melhor compreender o processo de educação linguística de estudantes falantes de língua inglesa com base nos pressupostos epistemológicos do pensamento decolonial e da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Acredito que este estudo seja relevante na medida em que propõe dialogar com perspectivas diversas, acadêmicas ou não, de pensamento/epistemologia/cosmologia em busca de esforços decoloniais na educação linguística de estudantes falantes de inglês, proporcionando abertura para possibilidades mais situadas de compreensão e atuação no mundo. Assim, ao buscar uma ruptura hierárquica entre o conhecimento acadêmico socialmente legitimado e aquele dito ‘popular’, ‘ingênuo’, do ‘senso comum’, viso apresentar possibilidades para a problematização e rearticulação de discursos geopolíticos que contribuem para a naturalização de injustiças sociais baseadas em construtos como os de raça, gênero, sexualidade, classe social e língua.

Caso aceite participar da pesquisa, você fará uma narrativa oral/escrita contemplando as seguintes informações: (nome; pseudônimo; idade; raça; sexo; setor em que você mora; identidade de classe; visão profissional; visão linguística; atuação profissional (caso exista); relação com o curso de Letras; relação com o inglês; relação com as aulas de inglês na universidade; e relação com os/as professores/as das disciplinas relacionadas ao inglês).

Nossos encontros ocorrerão durante as aulas de língua inglesa, às terças-feiras, das 07h30 às 11h00, dentre os meses de maio e setembro de 2020, para termos uma experiência de educação linguística em língua inglesa inspirada nas epistemologias supracitadas. No decorrer do estudo, você escreverá um texto crítico ao final de cada aula com vistas a resumir e trazer à baila questionamentos e reflexões que chamaram sua atenção durante um momento específico da aula. Haverá, ainda, quatro rodas de conversa previstas para

Endereço e telefone da instituição a que o/a pesquisador/a está vinculado



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Unidade Acadêmica de vinculação da pesquisa



acontecer no decorrer da pesquisa, logo após as aulas, que devem durar, no máximo, 60 minutos. Por fim, você será convidado/a a produzir uma narrativa escrita a respeito de seu percurso no decorrer das aulas, bem como os possíveis desencadeamentos das discussões em diferentes esferas sociais, como a acadêmica, a profissional e a pessoal. A produção dessas narrativas será no último dia dedicado à geração de material empírico.

Sua participação é voluntária e você pode desistir em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Para aqueles/as mais tímidos/as, pode ser que haja momentos de constrangimento ou desconforto, uma vez que suas opiniões deverão ser expostas no decorrer das aulas ou em outros momentos da pesquisa. Todavia, há poucos riscos de ordem psicossocial a serem considerados.

Por se tratar de uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles/as que decidirem participar. Tampouco haverá qualquer tipo de ônus caso decidam por tomar parte dela. Os possíveis benefícios aos/as agentes da pesquisa serão a possibilidade de refletir e ressignificar seus conhecimentos a respeito de seu contexto universitário e da sua situação profissional, a partir das teorizações presentes no pensamento decolonial e na LAC, aperfeiçoamento linguístico e profissional e reflexão sobre seus papéis como estudantes e futuros/as professores/as de língua inglesa.

Os momentos de resposta ao questionário, participação nas rodas de conversa e produção das narrativas ocorrerão nos dias de aula de língua inglesa. Reitero que sua participação na pesquisa não é obrigatória e o consentimento pode ser retirado a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo caso decida fazê-lo. Você também tem o direito de pleitear indenização por eventuais danos causados por decorrência da participação na pesquisa.

No início da pesquisa, solicitarei que você escolha um pseudônimo para assegurar que sua identidade seja resguardada.

É importante esclarecer que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não. Após o término da redação do texto final desta pesquisa, os dados serão descartados e não poderão ser utilizados em pesquisas futuras.

Esta pesquisa só pode ser realizada com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*Esforços crítico-decoloniais na educação linguística de falantes de inglês: praxiologias acionadas em um curso de Letras*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável Ricardo Regis de Almeida sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto

Endereço e telefone da instituição a que o/a pesquisador/a está vinculado



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Unidade Acadêmica de vinculação da pesquisa



leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Endereço e telefone da instituição a que o/a pesquisador/a está vinculado

Apêndice D – Roteiro da conversa individual realizada com as/os licenciandas/os

- 1) Sobre o módulo '**wellbeing**',
 - a) De que maneira(s) as discussões sobre wellbeing te afetaram como estudante de inglês?
 - b) Qual(is) a(s) dimensão(ões) de wellbeing que mais te chamou/chamaram atenção? Justifique.
 - c) De que maneira(s) a vida e obra de Ugur Gallen te afetaram? Como foi tê-lo como inspiração para a realização das atividades (collage and writing a caption) feitas no Padlet?
 - d) De que maneira(s) as obras de Ugur Gallen afetaram o seu modo de encarar diferentes realidades sociais?
 - e) Em quais ideais/filosofias/gostos/pressupostos você se pautou na elaboração da sua *collage* e *caption* postados no Padlet?
 - f) De que maneiras os trabalhos postados pelxs colegas te afetaram?
 - g) Em sua opinião, as discussões sobre wellbeing puderam contribuir para reflexões sociais mais situadas? Justifique.
 - h) Mencione dois momentos que te marcaram no decorrer das aulas sobre 'wellbeing'.

- 2) Sobre o módulo '**language**',
 - a) De que maneira(s) as discussões sobre language te afetaram como estudante de inglês?
 - b) Qual(is) aspecto(s) mais te chamou(ram) atenção no decorrer das aulas sobre language?
 - c) De que maneira(s) a vida e obras de Paulo Freire e bell hooks afetaram o seu modo de encarar e compreender language? Justifique.
 - d) De que maneira(s) as aulas em que problematizamos questões de língua[gem] nos materiais didáticos te afetaram?
 - e) Em que medida o seu planejamento e apresentação de fragmentos de materiais didáticos em língua inglesa contribuíram para reflexões mais amplas sobre language?
 - f) De que maneiras os trabalhos apresentados pelxs colegas te afetaram?
 - g) Em sua opinião, as discussões sobre language puderam contribuir para a sua formação como (futuro) professorx de inglês? Justifique.
 - h) Mencione dois momentos que te marcaram no decorrer das aulas sobre 'language'.

- 3) Sobre **avaliação**,
 - a) Quais as suas percepções sobre o modo como se deu a avaliação proposta por Barbra e por mim na última aula?
 - b) O que aquele momento representou para você?
 - c) Em que medida você acredita que esse modo de 'avaliar' foi diferente daquele que você está acostumadx? Justifique.
 - d) Cite uma fala que te marcou. Justifique.

Apêndice E – Exemplo de formulário de identificação pessoal respondido

- 1. Pseudônimo:** S.J.
- 2. Idade:** 22
- 3. Raça/Etnia:** Afrodescendente
- 4. Sexo:** Feminino
- 5. Setor em que você mora:** Bairro Campos Elíseos
- 6. Identidade de classe:** Classe média baixa
- 7. Visão profissional:** Como uma oportunidade de operar mudanças.
- 8. Visão linguística:** Como um organismo vivo que está em toda parte e não deve ser visto apenas como um instrumento técnico de ensino.
- 9. Atuação profissional (caso exista):** Sem emprego no momento.
- 10. Relação com o curso de Letras:** Compreendo como um grande campo de oportunidades para explorar e me aprofundar no meu crescimento pessoal e profissional.
- 11. Relação com o inglês:** Pessoalmente sempre fez muito parte da minha vida por meio de músicas, filmes, livros etc., no âmbito profissional e algo que quero explorar para dar aos meus alunos oportunidade diferentes das que me deram na educação básica e em alguns períodos na graduação.

Apêndice F - Exemplo de transcrição de conversa individual realizada com Tae

	Período	Conteúdo
Ricardo	0:00,0 - 0:59,0	É uma conversa, como eu disse, e essa conversa tá organizada em três momentos: a gente vai falar do módulo um, que foi sobre o wellbeing; o módulo dois, sobre language; e aí a gente vai conversar um pouquinho sobre como foi esse modo de enxergar a avaliação, que foi o nosso último encontro, terça-feira passada. Então, vamos lá! Partindo das suas reflexões eu posso fazer outras perguntas para a gente ir expandindo, tá bom? Conversando um pouco sobre o módulo wellbeing, de que maneiras as discussões sobre wellbeing te afetam como estudante de inglês? Afetaram no sentido de atravessaram, te fizeram pensar sobre as suas praxiologias, sobre as suas atitudes como estudante.
Tae	0:59,6 - 1:33,5	De que modo? Como estudante, atingiu diretamente falando, né. Por conta que muitas coisas que estavam na pauta, inclusive a minha apresentação, eram coisas que, como estudante, acabam fazendo um pouco de falta por conta do estresse e de tudo o mais. Então, é bom discutir sobre isso até para eu poder lembrar do tipo de coisas que eu não estou conseguindo ter.
Ricardo	1:33,5 - 1:43,2	Nossa! Que profundo o que você disse.
Tae	1:43,2 - 1:53,7	Ah, sim [risos]. Mas, realmente, me fez refletir bastante na época em que eu apresentei, que todo mundo apresentou com slides e tudo o mais, eu refleti bastante sobre isso. Tanto com a minha apresentação, quanto com a dos meus colegas, também.
Ricardo	1:53,7 - 2:13,2	Mas a gente vai chegar lá já, já. Que ótimo! Bacana saber que foi um momento para você não só pensar no tópico, em língua inglesa, mas pensar em si mesma, como ser humano, como alguém que precisa desse bem-estar, né. Que legal.
Tae	2:13,2 - 2:16,0	É. Como eu preciso realmente estar bem como ser humano para, então, poder pensar no meu inglês, como posso evoluir a partir disso.
Ricardo	2:25,1 - 3:13,4	E aí, Tae, ainda na aula em que eu e a Barbra propusemos havia ali cinco dimensões, na verdade, se não me engano eram sete: mental, social, físico, cultural, ambiental, ocupacional e financeira. E aí a minha pergunta é a seguinte: dentre essas sete dimensões, qual ou quais mais te chamaram a atenção naquele momento?
Tae	3:13,5 - 3:39,8	Naquele momento a que mais me chamou a atenção foi a mental, realmente. Porque, novamente, isso o que eu falei: como estudante é a que mais fica afetada, porque tem que estar sempre atento, sempre estudando e tentando acompanhar o ritmo. Acaba afetando o seu mental e consequentemente afeta um pouco o físico, também, mas no primeiro momento foi o mental mesmo.
Ricardo	3:39,8 - 4:26,6	E aí, agora avançando um pouquinho a discussão para o momento em que a gente começou a trabalhar a vida e obra do Ugur Gallenkus, a minha pergunta é a seguinte: de que maneiras a vida e as obras do Ugur Gallenkus te afetaram? Como foi tê-lo como inspiração para as atividades? Tanto aquela atividade de colagem (eu amei a sua), quanto a escrita do caption. Então, mais uma vez, a vida e obra de Ugur Gallenkus e como isso te afetou, e como foi tê-lo como inspiração tanto para a colagem quanto do caption?

Tae	4:27,9 - 6:01,0	Eu não conhecia o trabalho dele antes de vocês apresentarem ele para a gente, então foi realmente chocante, porque mostrava duas realidades distantes, porém de certa forma parecidas. Tipo, uma criança rica e a outra pobre elas são bastante distantes, mas ainda se relacionam, então foi bastante interessante. Inclusive, depois de eu ter visto o Instagram dele eu fiquei bastante inspirada e foi quando eu fiz a minha colagem, pensando no que estava ocorrendo aqui no Brasil, tipo as queimadas da floresta amazônica e tudo o mais. Daí eu resolvi pegar uma aqui de Goiás, a minha foi de Cavalcante, inclusive. Aí eu fiz esse contraste com a Serra de Jaraguá, que é bem próxima de nós, então achei bem legal fazer isso. Então, assim, foi uma boa reflexão, bastante impactante, né, porque as obras dele são impactantes. E na hora que eu fui escrever minha caption, primeiramente eu fui bastante direta, mas aí a Barbra foi e me deu conselhos para eu melhorar e tudo o mais, colocar mais detalhes e, então, eu fiz toda uma pesquisa no google para falar mais sobre como esse desmatamento afeta as pessoas no Brasil e as pessoas nos países vizinhos, também. Então, no final, eu saí com tanto conhecimento que eu até chamei minha mãe para falar sobre o que eu pesquisei.
Ricardo	6:01,0 - 6:58,1	Tae, eu achei o máximo você ter tido essa capacidade de, a partir de uma reflexão mais ampla, digamos assim, que é aquela parte do Ugur Gallenkus, pensar no seu contexto, pensar aqui em Goiás. Eu acho que eu me identifiquei tanto com a sua colagem porque eu entendi que você havia percebido essa relação entre o macro, que é o que o Ugur Gallenkus propõe, e o micro, que são as nossas experiências. Parabéns, viu! Adorei! E aí, Tae, a minha próxima pergunta é a seguinte: de que maneiras as obras do Ugur Gallenkus afetaram no seu modo de encarar diferentes realidades sociais?
Tae	6:58,2 - 7:55,8	Como a gente tá acostumado com a nossa realidade, né, muitas vezes não vemos ninguém... por exemplo, eu nunca vi uma criança baleada no chão ou mesmo algum corpo, então as fotos dele retratavam bastante isso. Também tinham armas e eu também nunca vi uma arma, sendo que aquelas crianças de oito anos estavam manuseando uns mísseis, não sei direito o que era. Então, é bastante... é assim que define a obra dele: impactante, de todas as formas possíveis. Como te mostra, joga na sua cara as outras realidades que existem. Então, é interessante, mas ao mesmo tempo deixa a gente um pouco apreensiva com o que tá acontecendo com o resto do mundo, né. E acho que essa é a intenção dele, da gente se tocar e saber, ter consciência do que tá acontecendo mesmo que não faça parte da nossa realidade.
Ricardo	7:55,8 - 8:27,1	Obrigada! E aí, você meio que respondeu essa pergunta, mas eu só vou retomá-la para que fique registrado: em quais ideias, em que ideais, filosofias, pressupostos... no que você se baseou na hora de pensar sua colagem? Então, por que Jaraguá? Por que Cavalcante? Eu fiquei curioso.
Tae	8:27,1 - 10:11,2	Primeiramente, atrás da minha casa tem um grande espaço... não é uma zona rural. Como que fala? Tem uma mata, uma coisa assim. E de uns anos para cá mudou um pouco a paisagem de lá, porque agora começaram a construir coisas, então estão tirando, cortando as árvores, queimou o mato e tudo o mais, então mudou bastante a paisagem. Aí eu pensei em, primeiramente, fazer desse lugar, né. Porém, eu não tinha uma foto de antes, de como era antes, aí eu perguntei para o meu irmão se ele tinha alguma foto de lá e ele falou que não, mas ele tinha a da Serra de Jaraguá, que ele foi. Aí eu vi as fotos e achei que ficaria bastante interessante se eu conseguisse mostrar uma área totalmente desmatada. Interessante não, é horrível, né, mas eu queria mostrar e jogar na cara das

		<p>peessoas, igual o Ugur Gallenkus. E aí que eu fui procurar aqui em Goiás o que estava acontecendo, pesquisei e tudo o mais, vi nos jornais, aí eu achei essa foto de grandes áreas de Cavalcante que estavam sendo totalmente desmatadas, de maneira ilegal, né, obviamente. Fiquei bastante mexida com isso, porque eu fico pensando "gente, como é que pode as pessoas não terem consciência disso?". Ainda mais que nós távamos morrendo de calor, como consequência das ações humanas, né, obviamente. Então eu tive que fazer essa colagem. Eu tive que mostrar isso de alguma forma, da forma que consegui, que foi aquela colagem.</p>
Ricardo	10:11,2 - 10:35,0	<p>E olha que interessante: em ambas as circunstâncias você partiu de uma reflexão pessoal, de uma inquietação sua. Muito legal saber disso! As nossas escolhas não são aleatórias, não são neutras, né.</p>
Tae	10:35,0 - 10:36,2	<p>Sim! Parte sempre da gente.</p>
Ricardo	10:36,2 - 10:47,9	<p>E aí, Tae, minha próxima pergunta é em relação aos colegas. Então, de que maneira os trabalhos apresentados pelos colegas te afetaram?</p>
Tae	10:47,9 - 11:36,1	<p>Tiveram vários muito bons que relatavam nossa realidade como, por exemplo, o da S.J. Eu lembro bem que ela relatou, o dela quis passar a ideia de que já havia uma cura para a covid, porque as pessoas estavam saindo e tudo o mais. Então, isso realmente é o que tá acontecendo, né, tanto que na nossa cidade, em Anápolis onde moro, o povo só fica na rua. A gente vê muitas pessoas na rua como se já tivesse a cura para o vírus. A proposta da S.J., então, realmente me tocou. A da Nami também, ainda mais a revolta que ela sentiu em questão dos animais, ela realmente abraçou a causa e relatou a revolta dela. Então, essas duas foram o que mais ficou na minha mente, estão aqui até hoje.</p>
Ricardo	11:36,1 - 12:02,5	<p>É interessante, Tae, como uma atividade, a mesma atividade, ela vai ter diferentes significados para cada um dos estudantes, né. Muito legal poder pensar isso. E olha como você consegue fazer essas ligações, né? Bacana.</p>
Tae	12:02,5 - 12:09,6	<p>É ótimo você ver essas realidades pelo olhar deles, de outras pessoas. É bastante interessante isso.</p>
Ricardo	12:09,6 - 12:48,1	<p>Bacana! E aí, a minha próxima pergunta, já fechando essa parte do wellbeing: em sua opinião, as discussões sobre wellbeing puderam contribuir para reflexões sociais mais situadas? Eu sei que quando você fez o seu trabalho você partiu de uma angústia sua. Para além dessa angústia, na construção da sua colagem, da sua caption, você conseguiu reparar outras realidades ali ao seu redor?</p>
Tae	12:48,1 - 13:30,7	<p>Eu fiz o meu trabalho com a Nami, né. Eu sempre procuro fazer com outra pessoa para poder entrar em contato diretamente com o olhar de outra pessoa e poder juntar com o meu. Então, quando a gente estava discutindo e tudo o mais, ela estava contando sobre coisas pessoais que ela se identificou ao ler as nossas pesquisas e, então, eu pude ter um contato direto com outros sentimentos que não partiram de mim, que partiram da minha colega com quem eu estava trabalhando diretamente.</p>
Ricardo	13:30,7 - 13:47,2	<p>Que bacana, né, esse reconhecimento do outro na nossa formação. Não só o reconhecimento, mas o reconhecimento da importância desse outro na constituição das nossas identidades. É muito rico.</p>

Tae	13:47,3 - 13:58,1	É bastante importante lembrar sempre do outro, né, ainda mais sendo professor. Você sempre tem que lembrar, pensar nas pessoas que estão te ouvindo e que estão em contato com você.
Ricardo	13:58,2 - 14:20,4	Que aula, viu? Não tá sendo uma conversa, não! [risos] E aí, para fechar esse módulo, Tae, eu gostaria que você mencionasse dois momentos do módulo um que te marcaram. Pode ser uma fala, um trabalho, não sei... algum momento que te marcou. Na verdade, dois, né.
Tae	14:20,4 - 15:08,5	Olha, o primeiro foi realmente quando a professora apresentou as imagens do Ugur Gallenkus. Como eu disse, eu não conhecia, eu nunca tinha ouvido falar, também. Me senti bastante ignorante por conta disso, mas agora eu conheço. O segundo momento foi quando ela pediu para a gente escrever as nossas captions e aí ela mostrou lá no Padlet e eu achei realmente muito interessante ver a visão das pessoas. Então, esses dois momentos, o das fotos do Ugur Gallenkus e o das captions dos meus colegas, foi o que mais me marcou nesse módulo um.
Ricardo	15:08,6 - 15:29,3	Ok, obrigada! Passando agora para o módulo dois, vamos focar a nossa conversa em language, tá bom? E aí eu vou repetir a pergunta que eu fiz sobre wellbeing: de que maneira as discussões sobre language te afetaram como estudante de inglês?
Tae	15:29,4 - 16:02,9	Uma coisa que me marcou bastante foi aquele vídeo do Paulo Freire, em que ele tá dando uma entrevista. Eu achei impressionante que dava para sentir, realmente, o sotaque dele, mas ele estava falando tão bem, ele não sentia vergonha disso. E, realmente, não tem que sentir vergonha, né, do seu sotaque, que faz parte de você, da sua cultura. Você traz junto com você. Então, essa parte me marcou bastante e a fala dele foi maravilhosa.
Ricardo	16:02,9 - 16:25,8	E você acha que de alguma maneira você conseguiu se conectar com esse vídeo? Por que, não sei, às vezes você não se sentia à vontade para se expressar? Às vezes você se culpava por não ter um inglês nativo? Enfim, de que maneiras o vídeo tocou em você?
Tae	16:25,8 - 16:51,7	Então, me tocou na forma de que, às vezes, quando eu estou muito nervosa, acabo não pronunciando bem as palavras em inglês, aí eu me sentia inferior por causa disso. Mas, ao ver uma pessoa tão culta, tão letrada, que falava e não tinha a menor vergonha do que ele trazia consigo me fez ficar mais confiante comigo mesma, me entender melhor.
Ricardo	16:51,7 - 17:16,4	Que ótimo! Porque o seu inglês é fantástico! Eu acho que a gente precisa de outras pessoas para nos colocar para cima, né, Tae. E, assim, eu não vejo isso que você vê no sentido de que "às vezes a minha pronúncia não é compreensível". De coração, eu não consegui sentir isso em você, hora nenhuma.
Tae	17:16,5 - 17:22,4	Sério?! Fico feliz.
Ricardo	17:22,4 - 17:31,3	Às vezes é uma impressão que a gente tem, mas que para o outro...
Tae	17:31,3 - 17:39,4	É, às vezes nós somos cegos em relação a nós mesmos. Ou surdos, como no meu caso, né, e acabamos tendo essa impressão errada.

Ricardo	17:39,4 - 18:15,1	Pois é, então não fique achando isso, porque, mais uma vez, eu não te vejo dessa forma. Muito pelo contrário, eu acho que você é extremamente articulada e sempre contribui nas aulas, sempre, sempre, sempre. Então, tire esse peso, porque não vale a pena ficar carregando isso. Outra pergunta: qual ou quais aspectos te chamaram a atenção no decorrer das aulas sobre language?
Tae	18:15,1 - 19:07,2	Uma coisa que me marcou bastante, me marcou até mesmo antes dessas aulas, é a questão do poder. Que a língua tá diretamente ligada... a língua e o poder andam juntas, porque se você tem o conhecimento da língua você tem o poder sobre como usá-la, sobre como você vai usá-la em relação às outras pessoas. Você pode ter esse poder e você pode passar esse poder para os outros, que, no caso, é ensinando mais sobre a língua, ensinando até mesmo para pessoas que não conhecem muito sobre a língua e aí você tem esse poder e você passa para elas. Isso foi o que mais me marcou nesse módulo sobre language.
Ricardo	19:07,2 - 19:46,7	A gente, na verdade, permite que esse poder circule, né? Porque o poder pode estar ali nas minhas mãos e eu mantenho aquilo. Como você disse, a partir do momento em que eu tenho acesso a esse tipo de reflexão eu tenho poder, então eu posso manter aquilo para mim ou eu posso fazer aquele poder circular. E aí quando você fala que, como professora, como estudante de línguas você sabe que agora pode compartilhar essas reflexões, isso é muito forte, Tae. Muito forte!
Tae	19:46,7 - 19:49,5	Eu acho também muito lindo, para falar a verdade.
Ricardo	19:49,5 - 20:21,0	Muito lindo! Forte, no sentido de que a partir de agora você é uma nova professora. É uma nova pessoa. E aí, Tae, pensando agora um pouquinho mais nos autores, na verdade, no autor e na autora que nós trabalhamos, que foram Paulo Freire e a bell hooks, de que maneiras a vida e obras desse autor e dessa autora afetaram o seu modo de encarar e compreender language?
Tae	20:21,0 - 21:18,1	Teve uma fala do livro da hooks, na verdade ela citou a fala de um poema, eu acho, que fala assim: que a língua é do opressor, mas que ainda assim preciso dela para usar contra o opressor. Nossa, essa fala! Inclusive, eu coloquei como reflexão, mas na hora em que eu fui apresentar o slide eu esqueci de falar sobre ela, mas é uma fala muito poderosa. Porque é como se você... tipo nosso caso, que Portugal colonizou o Brasil e os escravos, todo mundo que estava aqui, tiveram que aprender a língua para poder usar contra eles mais para frente. É muito poderoso.
Ricardo	21:18,2 - 21:20,7	Ainda hoje a gente faz isso...
Tae	21:20,8 - 21:23,1	A gente ainda usa!
Ricardo	21:23,1 - 21:39,5	Até hoje esses corpos subalternizados negros, corpos homossexuais, corpos transgêneros, até hoje essas pessoas ainda utilizam essa língua contra o opressor.
Tae	21:39,5 - 21:48,9	Contra o opressor... aí eu acho muito, muito... como fala? São pessoas muito fortes que conseguem, sabe? Eu realmente admiro.
Ricardo	21:48,9 - 21:55,0	Nós estamos entre elas, minha filha! [risos] Se inclua!
Tae	21:55,0 - 22:01,9	É verdade! [risos]

Ricardo	22:01,9 - 22:18,3	Que ótimo [risos]! Estou amando essa conversa. E aí, agora avançando um pouquinho para a discussão dos materiais didáticos. Lembra quando eu e Barbra trouxemos aqueles materiais e problematizamos?
Tae	22:18,3 - 22:22,3	Vocês trouxeram figuras, né? Páginas de livros e mostram.
Ricardo	22:22,3 - 22:32,7	Isso! E aí, minha pergunta é bem nesse sentido: de que maneiras as aulas em que problematizamos questões de língua e linguagem nos materiais didáticos te afetaram?
Tae	22:32,7 - 23:23,2	Com base nos livros didáticos que vocês apresentaram, parece que seguia muito uma linguagem única, uma coisa modelo, uma coisa padrão, para descrever pessoas. Pessoas também padrão, pessoas brancas, família toda branca, aquela gente loirinha e tudo o mais. Era um modelo, parece um modelo a ser seguido, né. Mas, como que eu vou seguir isso, sendo que eu não sou branca? Sendo que aquela linguagem não é minha, não faz parte de mim? A minha linguagem tem outras coisinhas que eu trago comigo, tem características pessoais e a deles parecia mais esse modelo. Então, foi legal ver vocês falarem sobre, incitarem ou comentarem, como fala? Adicionarem as coisas...
Ricardo	23:23,2 - 23:23,9	Problematizar?
Tae	23:23,9 - 23:41,8	Sim! É muito bom ver isso, porque a gente já pensa e aí vocês acrescentam mais coisas pra gente refletir e é sempre bom isso. Inclusive aquela foto que você mostrou, que era tipo uma sala de aula em um barco, não me lembro em que país era, mas realmente...
Ricardo	23:41,8 - 23:43,2	Bangladesh.
Tae	23:43,2 - 24:00,4	Foi muito interessante pensar que pareciam pessoas que não tinham uma boa condição financeira, porém a gente também ficaria chocado porque tem um notebook ali atrás. A gente já pensa "gente, notebook? todo mundo é rico!".
Ricardo	24:00,4 - 24:21,3	Né? E foi interessante porque eu problematizei aquele material em um contexto de elite, então, como os estudantes da escola em que eu trabalho, eles têm um poder aquisitivo muito alto, na hora que eles olharam para aquela imagem a última coisa que eles viram foi o laptop, fui eu quem chamei a atenção deles.
Tae	24:21,3 - 24:33,4	Eu acho que eles ficaram cegos, tipo "eu não enxergo além dessa pobreza aqui, eu só enxergo pobreza, o resto não enxergo".
Ricardo	24:33,4 - 25:00,7	Que problematização potente essa sua! Eu devo confessar que, na hora em que eu estava trabalhando esse material, eu não cheguei nesse nível de reflexão. Eu vi que eles não perceberam, mas eu não consegui entender que eles não perceberam por que não podia partir nada daquilo ali além da pobreza. E você tá fazendo isso!
Tae	25:00,7 - 25:06,4	Ai, assim eu fico emocionada [risos].
Ricardo	25:06,4 - 25:27,6	Que legal! Esse é um olhar crítico, né, Tae, que a gente vai exercitando no decorrer da vida. Então, esteja com seu olhar aguçado, porque esses momentos eles não são planejados. Não tem como a gente planejar uma aula crítica, entende?

Ta	25:27,6 - 25:29,9	É que a gente não tem como prever.
Ricardo	25:31,1 - 26:29,0	Isso! O Pennycook, que é um autor muito importante na área de estudos críticos, ele diz que a gente tem que estar preparado para o 'impreparável'. A gente não consegue dominar todas essas discussões, a gente nunca vai estar preparado para isso, mas, ainda assim, a gente tem que exercer esse olhar crítico. Que é o que você fez. Legal. Leia o Pennycook depois, que eu acho que ele vai te tocar. O nome dele é Alastair Pennycook. Ele é um linguista aplicado, ele é da nossa área. Você já ouviu falar nele? Deve ter lido algum texto com alguma professora.
Tae	26:30,6 - 26:36,4	É, o sobrenome dele me é familiar.
Ricardo	26:36,4 - 26:39,1	A Vivi já deve ter dito, ela é uma fã dele.
Tae	26:39,1 - 26:47,3	Então com certeza foi ela quem disse, mesmo. Me é familiar esse sobrenome, só o Alastair que eu não tinha ouvido ainda.
Ricardo	26:47,3 - 27:21,7	Depois você dá uma lida, você vai gostar bastante. E aí, agora sobre a sua apresentação, Tae. Em que medida o seu planejamento e apresentação dos fragmentos de materiais didáticos contribuíram para reflexões mais amplas sobre language? Então, o material que você propôs com a Nami, como é que foi produzir, planejar, colocar aquela apresentação ali para funcionar?
Tae	27:21,7 - 29:04,8	Em um primeiro momento, aquela primeira imagem, que era sobre um cara comendo uma salada, a Sami só tinha tirado a foto para me mostrar mesmo que ela tinha o livro. Mas, aí, eu peguei aquela foto e fiquei pensando "porque só tem verdura nesse negócio?". E tem umas três meninas ali que estão sorrindo, porém elas não estão comendo, só estão sorrindo, só tá ali sorrindo. Aí eu pensei "será que ele quer mostrar que eles estão felizes porque estão perto de uma comida saudável?", porque foi a única coisa que eu consegui pensar do porquê elas estavam ali. Então, a gente escolheu porque a gente não se identificou com aquela imagem. A gente não tá acostumada a comer um prato de salada, nem de verdura, não faz parte da nossa rotina. E imagino que não faz parte da rotina de muita gente, né, que não tá acostumado com isso. Então, indo mais no que estava escrito no próximo que a gente mostrou, "você é o que você come". Inclusive, a Barbra ou você falou assim "se eu sou o que eu como, então eu como uma pizza e sou uma delícia". Achei muito bom! Então a gente queria mostrar isso, que existe um padrão e muitas pessoas não seguem esse padrão. E a gente precisa mostrar que essas outras pessoas também existem, entende? E os hábitos que elas têm. Mas eu entendo que o livro estava tentando promover uma educação sobre comida saudável e tudo o mais, porque tem muita gente que chega ao ponto de exagerar e acaba afetando a saúde.
Ricardo	29:04,8 - 29:11,6	Existem outras possibilidades de abordar esse tópico sem reduzir a isso, né.
Tae	29:11,7 - 29:25,1	Sim. Têm muitas formas de expandir. Inclusive, teriam muitas formas de abordar isso, se a gente tivesse pensando um pouquinho mais... o tempo foi muito curto.
Ricardo	29:25,1 - 29:55,1	Menina, vocês já problematizaram tanto! [risos]. Aquele segundo tópico me chamou muito a atenção, aquele que é "love is for everyone". E aí, aquela imagem... eu queria saber de você, por que aquela imagem te incomodou? Por que você conseguiu chegar naquele nível de reflexão tão rápido por meio da imagem?

Tae	29:55,1 - 30:30,7	Foi por conta de que, no caso, eu sou bastante adepta da causa LGBT, que inclusive faço parte. Então, meu primeiro olhar sobre aquilo foi "porque não tem todo mundo aqui, se 'everyone' tá no título? Não faz sentido esse título se não tá todo mundo aqui representado". Só tinham casais héteros e, inclusive, casais branquinhos. Então o título estava totalmente errado. Com aquelas imagens, tinha que falar assim: "amor para alguns", não para todos.
Ricardo	30:30,8 - 31:06,7	Perfeito! Eu precisava ouvir isso, porque eu sabia que aquela questão ela estava ligada diretamente a Tae. Entende? Existem momentos e momentos para a gente falar sobre nós, né. Então, eu sabia que em um momento a gente ia ter essa oportunidade. Quem bom. Eu fico feliz de saber que você sentiu essa confiança para compartilhar isso agora comigo. Muito obrigado!
Tae	31:06,7 - 31:20,0	Obrigada você! Foram muitos anos de trabalho para conseguir falar sobre, mas hoje eu estou bem com isso. Estou bem e muito feliz.
Ricardo	31:20,1 - 31:26,3	É, a gente ri, mas sabe das nossas experiências, né? Só a gente sabe.
Tae	31:26,3 - 31:27,6	Só a gente sabe, mas é bom poder compartilhar também com outras pessoas.
Ricardo	31:30,8 - 31:48,5	Sim! E aí, a minha penúltima pergunta sobre language é: de que maneiras as discussões sobre esse assunto puderam contribuir para a sua formação como futura ou atual professora de inglês?
Tae	31:48,6 - 32:30,8	O ponto principal foi que aguçou o meu olhar crítico, né. Então, como professora de inglês, eu vou pegar aquele livro didático e eu mesma vou ver "gente, o que é isso? não tá certo isso aqui!". Vou passar a página e ficar pensando "horível! não, não pode!". Então aguçou bastante esse olhar. Eu me imagino na sala rindo sozinha do livro, porque já vou fazer as reflexões na minha cabeça, mas eu posso também mostrar esse olhar para os meus alunos e ajudar eles a refletir também e apontarem outras coisas que eles perceberem. Me ajudou bastante, para o meu futuro como professora.
Ricardo	32:30,8 - 33:14,1	Que bacana você dizer isso, porque o livro, esse material, vai despertar reflexões em você que não podem parar em você, né. Então compartilhar, poder problematizar com seus estudantes, com seus colegas de trabalho, eu acho importantíssimo a gente compartilhar isso. Porque, infelizmente, nem todas e todos têm acesso a esse tipo de reflexão, então tomam aquelas figuras ou aquele conteúdo como verdade única. E aí a gente tem essa responsabilidade social de problematizar com quem quer que seja, né.
Tae	33:14,9 - 33:38,1	Uma coisa que eu gosto na UEG é que todos os professores estão sempre tentando ajudar os alunos a aguçar esse olhar crítico sobre as coisas, sobre a língua, sobre a gramática, sobre as regras e tudo o mais. Então eles estão sempre incentivando e eu acho muito legal isso, eles fazerem isso.
Ricardo	33:38,1 - 34:09,7	A gente... eu, pelo menos, quando entrei na graduação tinha uma perspectiva totalmente diferente do curso de Letras. Eu achava que ia entrar ali e sair de lá uma gramática ambulante, que eu ia saber agora todos os tempos verbais e ia conseguir conjugar. Para mim, eu ia ser um gramático. Em outras palavras, eu ia poder ter o meu diploma e escrever a minha gramática [risos].

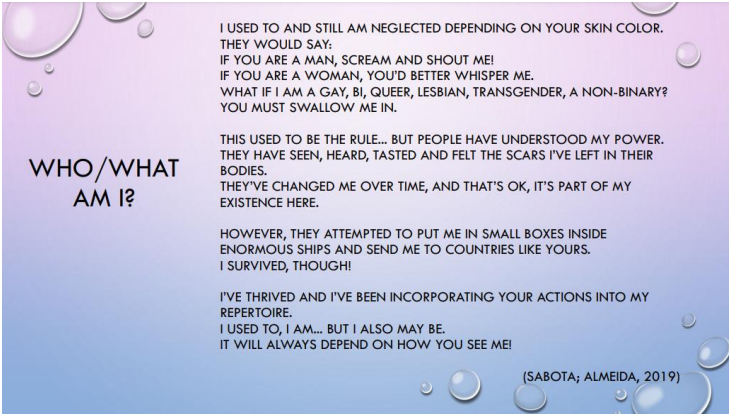
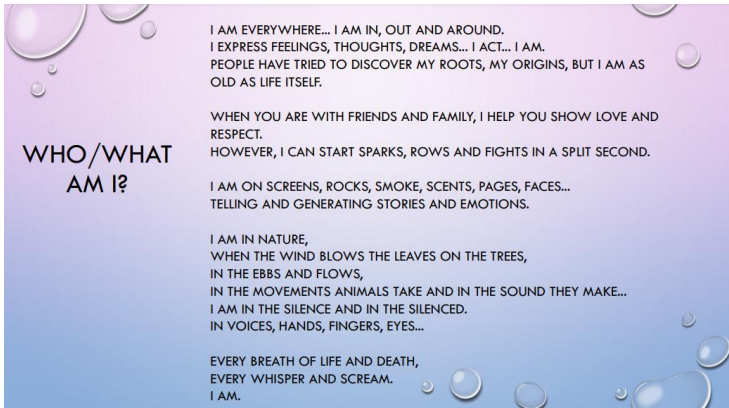
Tae	34:09,8 - 34:31,2	Gente, eu também! Achava que você cursar Letras é a mesma coisa que você virar um gramático. Você ia perguntar assim "como que escreve essa palavra?" e aí você ia falar "eu sei!" [risos]. Inclusive as pessoas acham que é isso mesmo. Elas perguntam e eu falo "uai, não sei não!".
Ricardo	34:31,2 - 34:49,0	E quando eu comecei que eu culpava os colegas por não saberem no terceiro, quarto ano? [risos]
Tae	34:50,3 - 35:00,4	Aí a gente chega lá no quarto período e fica "gente, eu também não sei!". [risos]
Ricardo	35:00,4 - 35:19,3	Que bacana a gente estar compartilhando lembranças, eu pelo menos. Tae, para terminar essa parte da language eu quero que você mencione dois momentos desse módulo dois que te marcaram.
Tae	35:19,3 - 36:13,0	Com certeza eu tenho que mencionar o vídeo do Paulo Freire... Ah! Acabei de lembrar do escape room [risos]. Gente! Naquele encerramento me chamou a atenção e eu fiquei tipo, nem sei quanto tempo eu fiquei, mas sei que fiquei quieta aqui tentando sair e replicar as coisas. Sei que duas perguntas eu não conseguia descobrir resposta, porém eu consegui escapar chutando certo. Eu fui pelas que eu sabia, aí acabou que eu acertei. E depois que eu descobri as respostas, porque perguntei. Então esses dois momentos foram muito bons. Um porque, realmente, foi uma fala que me afetou pessoalmente, e o outro porque realmente prendeu minha atenção e eu fiquei "meu deus, como que eu saio daqui?".
Ricardo	36:14,7 - 36:52,0	A escola em que eu trabalho promoveu uma formação sobre escape room, eles nos ensinaram a montar aquele material. Eu fico com a Barba ao término de todas as aulas, a gente para e vai refletir, vai planejar. E aí eu falei para ela "olha, eu aprendi uma coisa lá no meu trabalho e eu acho que vai ser legal usar aqui". Aí compartilhei com ela e ela ficou encantada. Juro para você, eu comecei duas horas da tarde e fui terminar já era onze horas da noite [risos].
Tae	36:52,0 - 37:13,5	Meu deus! Mas, realmente, pra gente que tá fazendo não parece algo fácil de montar, porque tem muitos detalhes, muitas coisinhas, mas nossa, não isso tudo! Eu não achei que levava isso tudo, mas realmente ficou muito bom, tá de parabéns. Todo mundo gostou, né, porque prende a atenção de qualquer estudante.
Ricardo	37:13,6 - 37:28,7	Pois é, e trazer aquilo em uma perspectiva crítica, que era discutir o que é fato e o que é fake sobre o Paulo Freire, foi desafiador para mim. Muito!
Tae	37:28,7 - 37:34,6	Imagino, né! Um dia espero conseguir fazer.
Ricardo	37:34,5 - 37:50,6	Se quiser minha ajuda, depois eu te ensino! É fácil! Assim, na primeira vez em que a gente faz é difícil, mas, depois que você entende o que você tem que fazer, você consegue fazer mais rápido. Depois, se você quiser, a gente marca um momento, tá bom? Falando sério.
Tae	37:50,6 - 37:54,5	É uma boa atividade para criar!
Ricardo	37:54,5 - 38:34,3	Com certeza! E a gente pode fazer mais simples, pode ser bem mais simples. Depois a gente marca um horário, tá bom? E aí, agora para fechar nossa conversa. Meu deus, já foram quarenta minutos! Agora eu vou falar rapidinho sobre esse último momento que nós tivemos terça-feira, sobre avaliação. Então,

		de que maneiras, quais as suas percepções sobre o modo como se deu a avaliação proposta pela Barbra e por mim na última aula?
Tae	38:34,3 - 38:36,9	De que modo se deu?
Ricardo	38:36,9 - 38:41,0	Isso! O que você achou daquilo? O que ficou para você?
Tae	38:41,1 - 40:02,6	Uma coisa que eu gostei é que teve a participação do aluno que tá sendo avaliado. Vocês perguntam, vocês falam "como você acha que você melhorou nesse semestre?". É bastante importante isso, não que seja obrigatório, mas é importante fazer isso para poder o aluno ver como que ele pode melhorar o olhar dele sobre ele mesmo, sobre as coisas que ele fez. Entende? Não só dessa questão tipo crítica e tudo o mais, mas reconhecer "nossa, eu errei isso aqui, mas eu melhorei outra coisa!", entende? E também entender que errar acontece, é normal, você só aprende com seus erros. Essa frase clichê, né, "você só aprende com seus erros", porque realmente é isso. Ainda mais quando vocês perguntam "que nota você se dá?", aí todo mundo já fica meio apreensivo pensando "meu deus! Será que eu falo um 50 para ser humilde, ou será que eu dou um 100, por que me esforcei tanto?". Mas eu, sempre que me perguntam que nota eu me daria, penso por todo o esforço que eu tive naquele módulo, naquela semana. Eu penso nisso, né, mas também os resultados foram bastante bons. Então, são muitas coisas para considerar e vocês ajudam fazendo perguntas e tudo o mais, é muito importante.
Ricardo	40:02,6 - 40:50,2	Que legal, Tae! E eu acho que é o que você mesma disse: a gente pensou em uma avaliação em que não éramos nós dizendo para vocês o que vocês aprenderam ou ainda precisam melhorar. A avaliação não partiu dos nossos critérios, a avaliação partiu dos critérios de vocês. Então, vocês que estavam ali "é, isso aqui eu consegui", "é, isso aqui eu acho que não", "ah, aqui eu avancei, aqui nem tanto". Então, de fato, eu penso que vocês estavam inseridas nesse processo, não era alguém pensando sobre o que vocês tinham que saber. Legal!
Tae	40:50,2 - 41:16,0	Bom é que traz essa reflexão sobre o que nós fizemos. Inclusive eu percebi, graças à Barbra, que realmente a minha escrita tá um pouco melhor. Quando ela perguntou é que eu parei para pensar, porque em português eu estou acostumada a escrever, mas em inglês escrever um texto... aí eu pensei "nossa, realmente, olha o tanto que o meu vocabulário aumentou?!". Fiquei bastante feliz.
Ricardo	41:16,0 - 41:47,5	Aproveite esses momentos, Tae. O mestrado tá aí, o doutorado tá aí e ajuda muito. Logo no doutorado você vai fazer disciplinas em inglês, você vai poder discutir. Eu tive essa oportunidade de ter uma disciplina em inglês só no doutorado, porque na graduação, pelo menos na minha graduação, isso não era tão comum de ter a professora ali falando inglês igual acontece nas nossas aulas.
Tae	41:47,5 - 42:03,4	Não tinha? Eu achei que você teve essas aulas em que a professora só falava em inglês e vocês também falavam inglês e tudo o mais...
Ricardo	42:03,4 - 42:32,7	Eu não sei como eram as suas aulas antes da Barbra, mas as minhas aulas eram um pouco diferentes. Não com a Barbra, porque ela foi minha professora de estágio, então era outra coisa. Agora, de língua inglesa, pelo menos a disciplina que eu fiz foi um pouquinho diferente.
Tae	42:32,7 - 42:37,7	Entendi! Então você só foi ter esse contato no doutorado, né?

Ricardo	42:37,7 - 42:53,2	De fazer uma disciplina em inglês, de ter que escrever em inglês, ter que ler em inglês, só no doutorado. Então, vocês estão tendo uma oportunidade de ouro na graduação, né.
Tae	42:53,2 - 43:19,7	Isso aí eu sempre soube! Eu não conhecia a Barbra antes da gente começar a ter essa disciplina com ela, então quando eu consegui conhecer um pouco melhor o jeito que ela trabalhava eu achei impressionante, porque ela realmente se esforça, se esforça para a gente se esforçar também. A gente fica inspirado por ela!
Ricardo	43:19,8 - 44:29,5	É, de fato, ela foi e é uma inspiração na minha vida. Ela foi minha orientadora no mestrado, e aí no doutorado eu passei na UFG e ela se dispôs a me ajudar na geração do material. Então, olha bem, ela disse "Ricardo, você me acompanha nessa turma, você me ajuda, a gente planeja juntos e lugar para você não vai faltar!". Então, de fato, ela é uma inspiração para mim. Muito grande. Tae, agora para finalizar, em que medida você acredita que esse modo de avaliar foi diferente daquele que você tá acostumada? E, por fim, cite uma fala da última terça-feira que te marcou. Tá bom? Então, em que medida essa maneira de avaliar e de ser avaliada foi diferente do que você tá acostumada e cite uma fala que te marcou.
Tae	44:29,5 - 45:32,3	Essa maneira que você e a Barbra avaliaram a gente é completamente diferente do que, por exemplo, na escola. Na escola você só recebia a sua nota e a professora falava "parabéns", se você fosse bem, ou falava "que pena" e ela não te fazia refletir sobre aquele erro que você cometeu, não te dava dicas sobre tal coisinha que você esqueceu. Então, a palavra principal seria "reflexão", que esse tipo de avaliação nos causa. A avaliação da Barbra, né. A gente fica refletindo sobre tudo que a gente fez para a gente poder se avaliar, para a gente poder ser justo em relação ao que a gente fez. Então, é bastante diferente, mas eu gosto desse diferente, gosto bastante. E a fala que me marcou na última aula... Ah! Teve aquele vídeo que a Barbra deixou a gente assistindo...
Ricardo	45:32,3 - 45:33,1	The danger of a single story, da Chimamanda?
Tae	45:33,1 - 45:58,7	É! Eu li o título e fiquei pensando "como assim?". Meu deus! É impressionante ela contando que aqueles estereótipos acabavam levando a gente crer que aquela pessoa só tinha uma história. Por exemplo, o pobre só tem uma história pobre, o rico só rico. Inclusive, volta a questão de refletir aquela imagem do livro didático da criança estudando lá no barco...
Ricardo	45:58,7 - 46:01,2	Que eles não conseguiam ultrapassar a pobreza, né?
Tae	46:01,2 - 46:25,0	Sim! Então, eles estavam praticando isso, essa história única. E isso é bastante perigoso, mesmo. Inclusive, eu vou até tomar mais cuidado como eu me refiro às coisas. Então, o vídeo foi o que mais me marcou, porque depois eu fiquei pensando como seria a avaliação e fiquei preocupada pensando como seria [risos].
Ricardo	46:25,0 - 47:23,8	Olha, Tae, se eu pudesse te dar uma sugestão, é praticar isso que você acabou de fazer: de ligar o vídeo à nossa conversa, de ligar a nossa conversa ao texto do Paulo Freire, fazer essas conexões, sabe? Elas são riquíssimas para o seu crescimento como estudante e, principalmente, para aquilo que você vai fazer em sala de aula com os seus alunos e com os seus colegas de trabalho. Então, exercite esse olhar crítico e esse olhar capaz de fazer mais coisas significarem

		para você, de tecer essas relações. Achei isso mágico na nossa conversa de hoje! Não foi uma entrevista, a gente foi conversando, recuperando momentos.
Tae	47:23,8 - 47:27,2	Foi um bate-papo! [risos]
Ricardo	47:27,2 - 47:38,8	Foi um bate-papo [risos]. Obrigado, mais uma vez, Tae. Obrigado mesmo! Foi uma honra te conhecer um pouquinho mais. E sobre o escape room, estou falando sério!
Tae	47:38,8 - 47:41,6	Eu vou lembrar!
Ricardo	47:41,6 - 47:51,9	Pode me lembrar! A hora que você quiser, pode deixar, que a gente marca um horário e eu te mostro como a gente pode fazer aquela mágica ali.
Tae	47:51,9 - 47:59,3	Eu vou ficar bastante feliz em poder exibir "olhe o que eu sei fazer!".
Ricardo	47:59,3 - 48:36,3	Tae, obrigada de coração! Qualquer coisa que você precisar de mim em relação às aulas também, eu estou à disposição, tá? Lembrando que eu converso com a Barbra, então se surgir alguma dúvida, algum esclarecimento, a gente planeja as aulas juntos, então eu vou estar inteirado para poder te ajudar, tá bom? Um beijo, Tae!
Tae	48:36,3 - 48:45,6	Um beijo. Adorei a conversa! Adorei! Até mais.

Apêndice G – Exemplo de material didático produzido para a disciplina de Inglês V



MAKING FUN OF MY ACCENT?



I'M BILINGUAL!!!

Check the memes.
What do they make you think of?

We normalmente speak en Spanglish in nuestra office. It's not un problema except cuando nosotros begin escribiendo como this.



somee cards
user card

	My English Skills in Understanding
	My English Skills in Writing
	My English Skills in Speaking

WHEN YOU SPEAK ENGLISH AND SPANISH BUT START TO LOSE VOCABULARY IN BOTH OF THEM



BYELINGUAL

Still able to utter Hola amigo!

SO YOU'RE AGAINST IMMIGRATION?



SPLENDID! WHEN DO YOU LEAVE?

Mememe Esta @MememeEsta · 11h
#CaravanaMigrante

"Entiende, no puedes invadir un país con violencia y esperar a que te traten con respeto, las cosas se hacen bien".



2 8 25

manualdaustralia
Sydney


BEING BILÍNGUE IS INCRIVELMENTE AWESOME.

YOU CAN'T LER THIS SE VOCÊ NÃO FOR BILÍNGUE. ESSA APTIDÃO IS THE PROOF THAT VOCÊ STARTED SOMETHING DO ZERO E OBTVE SUCCESS. O QUE YOU GET WITH ISSO? A MIND THAT'S MORE ÁGIL, VERSÁTIL AND OPEN, ACCESS TO A LOT MORE INFORMAÇÕES. NEVER DEIXE ALGUÉM THAT DOESN'T HAVE THIS APTIDÃO MAKE FUN OF YOUR SOTAQUE. VOCÊ É SPECIAL. QUEM ELSE WOULD BE ABLE TO READ UM TEXTO ASSIM SEM PAUSING TO SWITCH DE UMA LANGUAGE TO THE OTHER? PARA MANY, ESSE LITTLE TEXT É UM WORKOUT FOR THE BRAIN, MAS VOCÊ TIROU DE LETRA.

YOU ARE INCRIVELMENTE AWESOME! AND NINGUÉM CAN TIRAR THIS FROM YOU.

@MANUALDAAUSTRALIA

IF SOMEONE IS BILINGUAL,



WHAT LANGUAGE DO THEY THINK IN?

ASSIGNMENT

GROUP WORK (UP TO 3 MEMBERS)

- Read chapter 11 by hooks (1994) – Language (cap. 11 p . 167 – 175) – and separate 4 parts you would like to discuss in class.

The book in English (<http://sites.Utexas.Edu/ljics/files/2018/02/teaching-to-transcend.Pdf>) ALSO AVAILABLE IN PORTUGUESE

(https://www.Researchgate.Net/publication/250040361_linguagem_ensinar_novas_paisagensnovas_linguagem)

- Watch the video and write down 4 parts which impressed you when watching.

<https://youtu.be/3K1B5EbjAe>

- Bring the excerpts on a separate file to discuss – slides? flowchart? infograph? Concept map?

Anexo

Anexo A – Parecer consubstanciado do CEP da Universidade Federal de Goiás



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Esforços crítico-decoloniais na educação linguística de falantes de inglês: praxiologias acionadas em um curso de Letras

Pesquisador: RICARDO REGIS DE ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 29474320.8.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.928.818

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: Esforços crítico-decoloniais na educação linguística de falantes de inglês: praxiologias acionadas em um curso de Letras. Pesquisador Responsável: RICARDO REGIS DE ALMEIDA. N. CAAE: 29474320.8.0000.5083. Instituição Proponente: Faculdade de Letras. Membro da Equipe de Pesquisa: Rosane Rocha Pessoa.

Com esta investigação, o pesquisador pretende problematizar, questionar e ressignificar “verdades” a respeito do que fazemos, de como fazemos, com quais propósitos fazemos e para quem fazemos no contexto universitário local. Nesse viés, a pesquisa que se propõe se justifica pela oferta de subsídios praxiológicos potencialmente capazes de viabilizar a construção de saberes mais situados e de ampliar a produção acadêmico científica

local, uma vez que intenta a participação ativa de seus/suas participantes a fim de que possam refletir, problematizar e ressignificar o seu contexto acadêmico e profissional de atuação. A pesquisa ocorrerá em uma turma de Inglês V, de uma universidade pública estadual situada na cidade de Anápolis-GO, durante os meses de maio a setembro de 2020. O estudo terá como objeto de pesquisa as interações entre os/as agentes da investigação, assim como as suas percepções, experiências, reflexões, problematizações e significados criados por eles/as. As fontes utilizadas para a construção do material empírico serão: um questionário inicial (QI), sessões reflexivas (SR), textos críticos (TC), rodas de conversa (RC), diário reflexivo (DR) e narrativa escrita (NE). O grupo que o proponente pretende pesquisar é composto

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2			
Bairro: Campus Samambaia, UFG		CEP: 74.690-970	
UF: GO	Município: GOIANIA		
Telefone: (62)3521-1215	Fax: (62)3521-1163	E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com	



Continuação do Parecer: 3.928.818

de aproximadamente vinte estudantes do curso de Letras supracitado e a professora da turma, que irá planejar e implementar as aulas juntamente com o pesquisador responsável pelo estudo. Isto posto, são apresentadas as seguintes perguntas de pesquisa: a) Como os/as agentes do estudo percebem e (re)significam uma experiência de educação linguística inspirada na decolonialidade e na LAC?; b) Quais os principais desdobramentos das ações empenhadas pelo pesquisador e pela professora da turma na vida dos/as agentes do estudo?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Discutir e fornecer subsídios praxiológicos para melhor compreender o processo de educação linguística de estudantes falantes de língua inglesa com base nos pressupostos epistemológicos da decolonialidade.

Objetivo Secundário:

discutir como se dá o processo de planejamento e implementação de aulas de língua inglesa inspiradas na decolonialidade e na LAC; discutir como os/as estudantes de um curso de Letras – Português/Inglês compreendem o processo de educação linguística de inglês com base nos pressupostos do pensamento decolonial e da LAC; problematizar os esforços e os desafios enfrentados pelos/as agentes de um estudo que se pauta nas epistemologias críticas e decoloniais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação é voluntária e os/as agentes do estudo podem desistir em qualquer momento, sem prejuízo ao/à participante. Para os/as estudantes mais tímidos/as, pode ser que haja momentos de constrangimento ou desconforto, uma vez que suas opiniões deverão ser expostas no decorrer das aulas ou em outros momentos da pesquisa. Logo, há poucos riscos de ordem psicossocial a serem considerados. Além do exposto, na roda de conversa, os/as agentes da pesquisa precisarão expor seus pontos de vista a respeito dos tópicos que lhes serão lançados.

Benefícios:

Por se tratar de uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles/as que decidirem participar. Tampouco haverá qualquer tipo de ônus caso decidam por tomar parte dela. Os possíveis benefícios aos/às agentes da pesquisa serão a possibilidade de refletir e ressignificar seus conhecimentos a respeito de seu contexto universitário e da sua situação profissional, a partir das teorizações presentes

no pensamento decolonial e na LAC, aperfeiçoamento linguístico e profissional e reflexão sobre

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.928.818

seus papéis como estudantes e futuros/as professores/as de língua inglesa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem delineada, com o propósito claro de provocar a reflexão de quem estuda a língua inglesa para se tornar professor dela. A base teórica vem da teoria da decolonialidade, o que exige senso crítico do professor e do pesquisador, uma vez que os dois conduzirão as tratativas em sala de aula.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresenta A Folha de Rosto devidamente assinada pelo pesquisador e pelo diretor da Faculdade de Letras da UFG, unidade responsável pelo seu doutoramento. Apresenta também as Informações básicas, em que declaração que a pesquisa terá 20 participantes do curso de letras-inglês. Acompanha a documentação a Carta de Anuência da Unidade Universitária de Ciências Sócios-Econômicas e Humanas-UEG-Anápolis, devidamente assinada pelo coordenador da Unidade. Também foi anexado o TCLE com linguagem adequada, com exclusão dos menores de 18 anos, e garantia de desistência do participante se assim for seu desejo. Instrumento de coleta de dados anexado ao protocolo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação, salvo melhor julgamento deste Comitê..

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para setembro de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	QuestionarioInicial_RicardoRegisDeAlmeida.docx	23/03/2020 10:46:27	João Batista de Souza	Aceito
Outros	QuestionarioInicial_RicardoRegisDeAl	23/03/2020	João Batista de	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.928.818

Outros	meida.docx	10:46:27	Souza	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1510433.pdf	21/02/2020 14:50:01		Aceito
Outros	TermodeAnuenciadaInstituicao_RicardoRegisdeAlmeida.pdf	21/02/2020 14:48:13	RICARDO REGIS DE ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado_RicardoRegisdeAlmeida.pdf	21/02/2020 14:44:19	RICARDO REGIS DE ALMEIDA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TermodeCompromissodosPesquisadores_RicardoRegisdeAlmeida.pdf	21/02/2020 14:43:59	RICARDO REGIS DE ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RicardoRegisdeAlmeida.pdf	21/02/2020 14:43:44	RICARDO REGIS DE ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_RicardoRegisdeAlmeida.pdf	21/02/2020 14:38:41	RICARDO REGIS DE ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 23 de Março de 2020

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com