



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**  
**MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA**

**ÂNGELO DE SOUZA CASTRO OLIVEIRA**

**UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA SOBRE A  
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE INGLÊS POR MEIO DA  
LITERATURA DE AUTORIA NEGRA E OUTRAS MÍDIAS**

**SALVADOR**

**2023**

**ÂNGELO DE SOUZA CASTRO OLIVEIRA**

**UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA SOBRE A  
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE INGLÊS POR MEIO DA  
LITERATURA DE AUTORIA NEGRA E OUTRAS MÍDIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

**Orientadora:** Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira

**SALVADOR**

**2023**

Dados internacionais de catalogação-na-publicação  
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Oliveira, Ângelo de Souza Castro.

Uma perspectiva autoetnográfica sobre a educação linguística de inglês por meio da literatura de autoria negra e outras mídias / Ângelo de Souza Castro Oliveira. - 2023.  
102 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2023.

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Metodologia. 3. Literatura em língua inglesa - Escritores negros. 4. Educação multicultural. 5. Pedagogia culturalmente relevante. 6. Prática de ensino. I. Pereira, Fernanda Mota. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 425

CDU - 81'33:811.111

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos especiais são para o meu pai, Hamilton José de Oliveira (In Memoriam), e para a minha mãe, Virgínia de Souza Castro Oliveira (In Memoriam). Obrigado pela educação, pelos ensinamentos e pelo amor, e por ter herdado de vocês a firmeza, a honestidade, o otimismo, a perseverança, a classe e o coração.

Agradeço aos meus familiares, aos meus amigos (as), professores (as) do PROFICI/PROEMI, do meu curso de graduação na licenciatura em Letras – Língua Inglesa do ILUFBA e da FACED, do mestrado acadêmico no PPGLinC-ILUFBA e a todos e todas que me tocaram e/ou que foram tocados por mim nessa trajetória de troca de experiências, construção de conhecimento e de formação de professor. Agradeço também aos meus alunos e às minhas alunas do PROFICI/PROEMI, da minha prática docente no componente Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa no Colégio Thales de Azevedo em Salvador-BA e do meu tirocínio docente no componente curricular Língua Inglesa em Nível Avançado.

Quero fazer um agradecimento afetuoso à minha orientadora do mestrado acadêmico em Linguística Aplicada no PPGLinC-ILUFBA, Professora Dra. Fernanda Mota Pereira/ILUFBA/PROFICI/PPGLinC pela orientação humanizada, sensível e inteligente. Professora Fernanda Mota Pereira é desbravadora de novos horizontes no campo da linguística aplicada, do ensino de língua inglesa através de literatura e de literatura de autoria negra e outras mídias e da pedagogia decolonial para uma educação pública em língua inglesa transformadora e crítica, com um olhar também para a formação de professores de língua inglesa no curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa da UFBA trabalhando nos componentes de Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa nesse caminho.

## RESUMO

Nesta dissertação, analiso, por meio de uma abordagem autoetnográfica, pautada na Linguística Aplicada Crítica e nos pressupostos da pedagogia crítica e dos estudos decoloniais, as minhas experiências e práticas docentes no Programa Especial de Monitoria de Inglês (PROEMI) do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI), no Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa e no tirocínio docente, como professor de língua inglesa, problematizando o não uso da literatura de autoria negra e outras mídias nos currículos de ensino de inglês. No âmbito dessa análise, reflito sobre teorias contemporâneas do campo da educação linguística em língua inglesa no que se refere a materiais didáticos, a pedagogias, a abordagens e a métodos de ensino. Amparo minha pesquisa no estado da arte sobre o uso da literatura para o ensino de língua estrangeira, métodos e pós-métodos, decolonialidades, bem como em estudos e experiências nos espaços mencionados acima, principalmente no componente de Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa pela relação dialógica entre o professor em formação e a escola pública e seus alunos. A partir dessas experiências, faço um levantamento e analiso propostas de materiais alternativos com o uso de literatura de autoria negra e outras mídias para tratar questões sociais, raciais, de gênero e de classe social em uma pedagogia crítica. Com isso, tenho o objetivo de quebrar paradigmas no ensino de língua inglesa e repensar o uso de novas teorias, pedagogias e métodos de ensino. Nesse sentido, a ênfase da dissertação recai sobre o uso da literatura e outras mídias para o ensino de língua inglesa em espaços educacionais públicos (educação básica e universidade pública) com base, autoetnograficamente, em minhas experiências, para promover uma formação cidadã e para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência sociopolítica e do sentimento de coletividade, aspectos necessários à educação pública brasileira.

Palavras-chave: Educação Pública; Língua Inglesa; Literatura de Autoria Negra e Outras Mídias; Pedagogia Crítica

## ABSTRACT

In this thesis, I analyze, through an autoethnographic approach guided by the Critical Applied Linguistic and the assumptions of the critical pedagogy and of the decolonial studies, my experiences and teaching practices at the “Programa Especial de Monitoria de Inglês” (PROEMI) of the “Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA” (PROFICI), at the Teaching Practicum II of English Language and at the teaching internship as an English language teacher during my Master’s studies, problematizing the non-use of literature written by black writers and other media in the teaching of English curricula. In the scope of this analysis, I reflect on contemporaneous theories of the linguistic education field in the English language in relation to didactic materials, pedagogies, approaches and teaching methods. I support my research in the state of the art on the use of literature for foreign language teaching, methods and post-method, decolonialities, as well as in studies and experiences in the contexts mentioned above, mainly at the component Teaching Practicum II of English Language through the dialogical relationship between teacher education and the public school and its students. From these experiences, I make a survey and analyze proposals of alternative material with the use of literary texts by black writers and other media to deal with racial, gender and social class issues in a critical pedagogy. Thus, I have the objective to break paradigms in the English language teaching and rethink the use of new theories, pedagogies and teaching methods. In this respect, the emphasis of this thesis falls upon the use of literature and other media for the teaching of English language in public educational locations (basic education and a public university) based on, autoethnographically, my experiences to promote a education for citizenship and to the development of the critical thinking, social awareness and a sense of collectiveness, which are necessary dimensions to Brazilian public education.

Key-words: Public Education; English Language; Literature by Black Writers and Other Media; Critical Pedagogy

## SUMÁRIO

<b>1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA LITERATURA DE AUTORIA NEGRA E OUTRAS MÍDIAS EM UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA .....</b>	<b>8</b>
1.1 Apresentação e Trajetória de um Pesquisador em Redescoberta.....	8
1.2 O Projeto de Pesquisa desta Dissertação.....	11
1.3 Minha Escolha pela LAC/Indisciplinar e Transgressiva.....	19
1.4 Conceito de Conscientização, uma Construção Inconclusa.....	21
1.5 A Educação Intercultural Crítica.....	23
1.6 Multiletramentos e Letramento Crítico.....	25
1.7 Sequência Didática para uma Pedagogia Crítica .....	28
1.8 Um Fio Histórico, Político e Ideológico da História dos Métodos de Ensino de LI: Do Método ao Pós-Método e para Além do Método.....	30
1.9 A Pedagogia Pós-Método com uma ênfase no Parâmetro da Possibilidade para o ensino de LI na Educação Pública através de Literatura de autoria Negra e outras Mídias.....	33
1.10 Por uma Pedagogia Decolonial Antirracista: Por uma Ecologia de Saberes .....	35
1.11 Literatura de Autoria Negra e outras Mídias como Material Didático para uma Educação Crítica: Seleção e Escolhas .....	38
1.12 Cenas dos Próximos Capítulos.....	40
<b>2 UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE INGLÊS: UM PERCURSO FORMATIVO.....</b>	<b>41</b>
2.1 O Frescor que as Pesquisas Autoetnográficas trazem para Estudos Acadêmicos no Brasil: um percurso metodológico .....	41
2.2 Minhas Experiências, Correndo Riscos Calculados: Colocando em Prática as Minhas Articulações Teóricas e Currículos com Repertório de Literatura de Autoria Negra e outras Mídias .....	45
2.3 Um Olhar Autoetnográfico sobre Sequência Didática.....	50
<b>3 UM PERCURSO AUTOETNOGRÁFICO EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>62</b>
3.1 Um Pouco da Minha História na Academia e Uma Introdução a este Capítulo.....	62
3.2 Produzindo Teorias através da Prática Docente.....	64

3.3 Os Componentes de Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa sob uma Perspectiva Autoetnográfica .....	65
3.4 Contribuições de Outros Componentes da Graduação.....	79
<b>4 ENSINO DE LITERATURA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIAS E PROPOSIÇÕES.....</b>	<b>80</b>
4.1 Sugestões de Atividades através de Uma Literatura do Sul no Ensino de Língua Inglesa na Educação pública em Salvador-BA e em outros lugares do Brasil.....	84
4.2 Uma Sugestão para trabalhar o romance <i>Weep Not, Child</i> e com o conto “The Welcome Table” em salas de Língua Inglesa no PROFICI, no Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa e no Tirocínio Docente.....	91
4.3 Algumas Sugestões de Literatura de Autoria Negra e Outras Mídias.....	94
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>

# **1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA LITERATURA DE AUTORIA NEGRA E OUTRAS MÍDIAS EM UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA**

## **1.1 Apresentação e Trajetória de um Pesquisador em Redescoberta**

Sou Ângelo de Souza Castro Oliveira. Fui professor de inglês de escolas privadas de língua inglesa em Salvador e região metropolitana por mais de dez anos e fiz graduação em licenciatura em Letras/Língua Estrangeira Moderna - Língua Inglesa (LI) no período entre 2016.1 e 2019.1 pela Universidade Federal da Bahia. Durante a minha graduação, atuei como monitor-bolsista de língua inglesa no Programa Especial de Monitoria de Inglês (PROEMI), pertencente ao Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI), entre 2016.2 e 2018.2.

Atualmente, ingressei no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA) na linha de pesquisa da Linguística Aplicada em 2020, e fui bolsista pesquisador pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo período de um ano entre 2021.2 e 2022.1. Além disso, também sou graduando no bacharelado em Letras/Língua Estrangeira Moderna – LI no ILUFBA.

Antes da minha trajetória acadêmica, lecionei inglês com o conhecimento adquirido em um curso particular de língua inglesa (doravante, LI) em Salvador, onde concluí o curso de língua inglesa em nível avançado e, em 1996, ministrei minha primeira aula de inglês em uma escola de inglês particular. Naquela época, se adotava, de maneira geral, o método comunicativo, e se utilizava o material didático próprio das franquias de cursos de inglês em Salvador e região metropolitana.

Em 1998, fiz um curso intensivo de LI em nível avançado por três meses em Londres, na Inglaterra, na escola Frances King School of English, uma instituição reconhecida pelo British Council (Conselho Britânico) que é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais nas áreas de língua inglesa, e pela ARELS. A ARELS é uma associação profissional de estabelecimentos de ensino de língua inglesa credenciada e independente da Grã-Bretanha que controla o padrão de qualidade das escolas de inglês na Inglaterra, na Escócia e no País de Gales. Em 2002, retornei a Londres onde vivi, estudei e trabalhei por aproximadamente dois anos. Viver em Londres foi uma experiência muito rica na qual eu tive a oportunidade de

vivenciar inúmeras experiências no aprendizado da língua inglesa e na vida e na cultura daquela cidade.

Minha trajetória até a academia não foi linear. Eu fui professor de língua inglesa em cursos livres privados de língua inglesa por mais de quinze anos antes de ingressar na Universidade Federal da Bahia (UFBA) no curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa (481) do Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA).

No percurso de mais de quinze anos lecionando língua inglesa em nível básico, intermediário e avançado em escolas de língua inglesa privadas, realizei cursos de língua inglesa na Inglaterra por duas vezes, na primeira vez, em 1998, por três meses e meio para estudar língua inglesa em nível avançado em um curso preparatório para o exame de inglês avançado de Cambridge (C.A.E.), e na segunda oportunidade, entre 2002 e 2004, como já mencionei, tive uma vivência de dois anos na Inglaterra na minha última experiência naquele país. Nessa experiência, eu estudava, trabalhava e participava do cotidiano de Londres. Eu morei em alguns lugares em Londres como na Saint Alban's street, em Piccadilly Circus, na Belsize road, em Swiss Cottage, e no leste de Londres, em Bromley-by-Bow.

Enquanto trabalhador em Londres, fui controlador de estoque em um restaurante que servia de refeitório para uma empresa e trabalhei na construção civil, indo e voltando do trabalho de metrô como um *commuter*, traduzindo, um viajante habitual. Por muitas vezes, também, usava o ônibus para me locomover, fazia supermercado, frequentava *pubs* com amigos e amigas e passeava pelos parques e pontos turísticos de Londres.

A minha escolha por Londres se deu pelo fato de eu não querer ir para os Estados Unidos e pelo fato de eu poder trabalhar como estudante para me manter financeiramente durante a vivência em um país onde eu havia, inicialmente, estudado por três meses e meio e que se mostrou um lugar seguro. Então, morei em Londres por aproximadamente dois anos. Hoje, penso que, apesar da atmosfera intercultural de Londres, talvez a minha escolha tenha se dado por uma falta de conhecimento e preconceito em relação a outros países de língua inglesa que ficam fora do eixo do Norte Global. Entretanto, eu não posso deixar de mencionar que, em Londres, em diferentes espaços e com uma grande diversidade de pessoas, eu pude ter contato com a língua inglesa com quenianos, congolezes, indianos, nigerianos, sul-americanos e latino-americanos, escoceses, australianos, canadenses, estadunidenses, 'londrinos' e ingleses.

Essa experiência de ter contato com diferentes maneiras de se falar a língua inglesa em uma perspectiva de "World English" (RAJAGOPALAN, 2004) foi muito positiva em

minha formação como professor de língua inglesa. Entre as viagens que fiz a Londres e depois delas, permanecia sempre lecionando inglês e, dessa forma, podendo colocar em prática meus aprendizados e refletir sobre minhas práticas de ensino.

Esse período em que ensinei língua inglesa, antes de ingressar no curso de licenciatura em Letras – Línguas Estrangeiras Modernas (Língua Inglesa) da UFBA em 2016, começou em 1996 e teve efetividade até o ano de 2013 com muitas experiências em prática de ensino em sala de aula de língua inglesa em escolas de idiomas particulares com grupos de aprendizes dos níveis básico, intermediário e avançado, e na preparação de aulas e materiais extras para quebrar com a rigidez dos métodos utilizados em cursos privados de inglês nessa época, e que perduram até hoje.

Durante esse período, pude experienciar muitos métodos que tinham uma ênfase na abordagem comunicativa e o uso de um método próprio, e material didático em forma de livro do estudante e caderno de exercícios acompanhado com um CD, “compact disc”, com os diálogos e textos do livro do estudante. Havia uma demasiada importância a aspectos gramaticais da língua inglesa e ao uso de funções (*functions*), i.e., diálogos entre personagens, de forma descontextualizada e sem uma abordagem crítica ao aprendizado da língua ou qualquer menção a uma educação intercultural, quiçá crítica, o que reproduzia o imperialismo em relação à língua inglesa, perpetuando epistemologias coloniais e sua ideologia. Eu já observava isso naquela época, mas agora percebo com mais clareza a ideologia por detrás dos métodos de ensino de língua inglesa e como o ensino dessa importante disciplina pode ser exercido como ato político para a transformação social, para a diminuição das desigualdades sociais, para combater o racismo, o patriarcado, desenvolvendo o pensamento crítico, a consciência social e o senso de coletividade através do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira ou adicional.

Durante minha graduação, tive a oportunidade de colocar meus aprendizados em prática inicialmente no PROFICI-PROEMI, depois na disciplina Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa no meu estágio no Colégio Estadual Thales de Azevedo e, por fim, durante meu mestrado acadêmico em Linguística Aplicada no tirocínio docente do mestrado. Nesse último, tive a valiosa experiência de ensinar um currículo de literatura de autoria negra e outras mídias elaborado por mim para o meu tirocínio docente, na disciplina LETB 44 - Língua Inglesa em Nível Avançado, usando como princípios e bases teóricas a conscientização e a pedagogia crítica (FREIRE, 1980), a educação intercultural crítica (OLIVEIRA & CANDAU, 2010), dentro de uma pedagogia pós-método

(KUMARAVADIVELU, 2003; 2006) à luz da Linguística Aplicada Crítica (doravante, LAC) (RAJAGOPALAN, 2003) em suas vertentes indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), que funcionam como uma lanterna na condução desse processo educacional emancipatório.

## **1.2 O Projeto de Pesquisa desta Dissertação**

Neste subcapítulo, apresento os objetivos da pesquisa e sua justificativa. O projeto de pesquisa do qual resulta esta dissertação, que pretende abarcar um projeto pedagógico, não tem a intenção de ser um caminho único, mas, sim, apontar alternativas e caminhos para uma educação linguística em língua inglesa, usando a LAC como lanterna nesse processo através do protagonismo da literatura de autoria negra e outras mídias como recursos pedagógicos, para trazer epistemologias outras em uma ecologia de saberes (SANTOS, 2009). Com isso, me afino com propostas voltadas ao rompimento com os cânones literários hegemônicos, trazendo literaturas do Sul Global, que mostram outras maneiras de pensar, interpretar e significar o mundo, consciente do grande poder da literatura para a transformação social.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar a relação entre ensino de LI na educação básica e no curso de Letras com Inglês da Universidade Federal da Bahia por meio da análise de currículos através dos pressupostos teóricos da pesquisa documental (FONSECA, 2002), analisar, autoetnograficamente, experiências de ensino de LI inicialmente no PROFICI-PROEMI, depois na prática pedagógica no componente Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, durante a minha graduação, e no tirocínio docente no componente LETB 44 – Língua Inglesa em Nível Avançado, no mestrado acadêmico, e a partir desses insumos, propor a construção de um projeto pedagógico para educação linguística em LI, promovendo um descentramento das epistemologias do Norte global ao utilizar literatura de autoria negra e outras mídias como material didático referenciado nos saberes do Sul. Os espaços pensados para implementação dessa proposta são a educação básica e o ensino superior, mais explicitamente, cursos de graduação de licenciatura em Letras - LI. Essa proposta é definida com base em reflexões críticas sobre o ensino de inglês, a colonialidade (QUIJANO, 2002; 2007), o colonialismo presente em métodos predominantes de ensino de LI (KUMARAVADIVELU, 2003) e a partir da análise das experiências de ensino às quais aludi.

O objetivo geral se desdobra em objetivos específicos. O primeiro deles consiste de uma análise, em perspectiva autoetnográfica, sobre experiências de ensino de LI no PROFICI e através de sequências didáticas que ministrei ao longo do componente Estágio Supervisionado II de LI, na graduação, e no tirocínio docente durante o mestrado.

O segundo objetivo contempla uma análise publicado currículo dos cursos de Letras, sob o crivo da pesquisa documental (FONSECA, 2002), com ênfase em Estágio Supervisionado. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, etc., como informa Fonseca (2002, p. 32), e dentre essas fontes os currículos sob análise se encontram entre os documentos oficiais.

Por fim, como terceiro objetivo, apresento propostas de atividades com literatura de autoria negra e outras mídias que possam compor currículos pedagógicos críticos em uma pedagogia crítica (KUMARAVADIVELU, 2003; FREIRE, 1987). As atividades propostos na pesquisa convergem com uma educação linguística em LI crítica através de uma literatura e de outras mídias que sejam descentradas de epistemologias do Norte global, à luz da LAC, em suas vertentes indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006).

Essa articulação também é usada por outros educadores e pesquisadores em LAC/Educação Linguística em LI, mas ainda não é possível ver uma transformação social, uma consciência crítica através da educação ou uma consciência antirracista significativa na sociedade brasileira. Espero, portanto, com esta dissertação, contribuir para fortalecer práticas de ensino de LI atentas às agendas que fazem parte dessa articulação teórica.

Questões como o enfrentamento do racismo e da desigualdade social no ensino público de LI no Brasil através da conscientização e da pedagogia crítica (FREIRE, 1987), da educação intercultural crítica (OLIVEIRA & CANDAU, 2010; WALSH, 2005), da ecologia de saberes (SANTOS, 2009) e da decolonização da educação linguística em LI são pouco trabalhadas porque os currículos com uma pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003) que utilizam literatura de autoria negra e outras mídias não são facilmente articuláveis com os currículos da escola e da universidade públicas.

Para mudar a realidade ou promover abalos a uma abordagem tradicional de ensino, é necessário reconhecer o caráter político da educação e como ele se reflete em assimetrias sociais. Para ilustrar, no Brasil, a educação é um elemento que confirma a discriminação por classe social, como afirma Wilson Leffa (2011). Salvo algumas

pouquíssimas exceções, estudantes pobres da classe trabalhadora vão para a escola pública, geralmente em busca da conclusão do ensino básico com foco no mercado de trabalho, e estudantes de classes sociais privilegiadas vão para escolas privadas com o objetivo de acessar o ensino superior, tornando, como informa Leffa (2011, p. 25), “a educação o fator que mais discrimina no Brasil”.

Esse processo associa o fator da educação como catalizador da desigualdade e da injustiça social ao racismo, que é um reflexo do colonialismo e que se perpetua através da colonialidade na modernidade, principalmente em países em desenvolvimento que foram colônia durante o período colonial, como é o caso do Brasil. O Brasil foi uma colônia de exploração e sua mão de obra era composta por pessoas negras que foram capturadas, presas e trazidas para o Brasil para serem escravizadas, o que resultou em um país extremamente desigual social e racialmente.

Assim, concordo com Pereira (2020, p. 78) quando a autora afirma que, “se, para Leffa (2011), a questão é social, para mim ela é racial (PEREIRA, 2019), pois a maioria das pessoas que frequenta a escola pública no Brasil é negra”. Os marcadores de classe social e étnico-raciais são fatores de discriminação social que se estabelecem pelo racismo. Classe social e racismo são fatores de desigualdade social na educação e na sociedade brasileira que estão conectados.

Pereira (2020) fala, também, sobre a importância da articulação entre LAC e literatura para a educação linguística em LI, que, em se tratando de uma língua imperialista de status global, é ético trabalhar com questões étnico-raciais, sociais e de gênero. Essas questões estão intimamente ligadas na modernidade e é necessário desenvolver um nível de conscientização que conduza os aprendizes a refletir sobre quem historicamente acessa o aprendizado de língua inglesa e o ensino superior, que histórias são contadas, qual literatura é lida e qual ideologia ela reproduz, que educação o país precisa e de qual epistemologia precisamos (SELL, 2017).

Essa articulação entre LAC e literatura busca, na pesquisa em linguística aplicada relacionada ao ensino de LI, dissolver a dicotomia entre língua e literatura (MOTA, 2010), e uma metodologia de pesquisa que contribui para desfazer essa divisão é a pesquisa (auto)etnográfica. Nesse artigo, a autora reflete sobre a utilização de literatura na educação linguística em Língua Estrangeira (LE) em cursos de línguas, escolas e universidades, fazendo pensar sobre como a articulação entre os estudos linguísticos e os estudos literários e o diálogo entre essas duas áreas do saber podem ser profícuos no

sentido de promover uma educação linguística em LE, com ênfase na LI, mais significativa (MOTA, 2010).

Para tornar as aulas mais significativas, é imprescindível abordar temáticas de relevância social, entre elas, o racismo. Ações de combate ao racismo e a necessidade de uma educação antirracista na educação pública brasileira, trabalhando o materialismo-histórico e o ser humano como um ser histórico, com poder para transformar sua realidade, atento à necessidade da educação brasileira e ao histórico racista e colonial da construção da sociedade brasileira, são problematizações imprescindíveis para uma educação emancipadora que forme indivíduos com consciência crítica, capazes de questionar e de fazer melhores escolhas para suas vidas no campo pessoal e no campo político (FREIRE, 1987).

Como já afirmado, o racismo foi uma das bases da colonização, e se mantém na modernidade através do racismo estrutural e epistêmico perpetuado pela colonialidade. A colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, pensando historicamente a questão de raça.

A colonialidade do ser promove a não-existência do subalternizado, dos povos não europeus, refletindo sobre quem tem privilégios na modernidade e quem não tem, usando como critério raça e etnia. Walsh (2005) cita Fanon (1983) para descrever como atua a colonialidade do ser na passagem a seguir, “[e]m virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: quem eu sou?” (FANON *apud* WALSH, 2005, p. 22).

Essa construção histórica feita pela empresa colonial se reflete na modernidade através da colonialidade do ser que aliena estudantes e cidadãos e que pode ter seu véu rasgado pela conscientização (FREIRE, 1980) ao se trabalhar questões sociais relativas ao colonialismo e a afrodiáspora por meio de literatura de autoria negra e outras mídias.

Propor atividades em LI que operem no sentido de promover uma educação emancipadora por meio de uma pedagogia crítica amparados pela LAC encontram caminhos frutíferos quando se usa literatura e outras mídias com seleção e escolha de autores (as) de forma crítica, que se alinhem com essa pedagogia crítica amparada na pedagogia pós-método e com as problematizações e os questionamentos trazidos pela LAC, em suas vertentes indisciplinar e transgressiva.

Nas atividades que proporei como parte de um dos capítulos desta dissertação, pode haver algum texto literário canônico, porém a condução das discussões tem que ser

amparada pelo pensamento crítico para desvelar as relações de poder assimétricas contidas em obras canônicas ancoradas em colonialidades. Professores(as) precisam abordar e discutir questões relativas às colonialidades do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2007), que são os mecanismos de controle e de dependência através do qual o Norte global mantém os países que foram colônias subalternizados. Com isso, me alinho à proposta de desconstrução e de (des)aprendizagem no espaço da sala de aula (FABRÍCIO, 2006) de construções sociais que foram historicamente impostas pelo projeto colonial imperialista, e que estão atuantes na sociedade atual. Me proponho a fazer isso, valendo-me da literatura de autoria negra e outras mídias.

O uso da literatura e de outras mídias se mostra como um excelente material didático para atingir uma educação emancipadora que desenvolve o pensamento crítico e humaniza. É importante perceber que Pereira (2019) observa que,

[e]mbora Freire não mencione a literatura como um dos recursos, trata-se de um tipo de texto que apresenta a vida em suas múltiplas cores, podendo ser uma alternativa profícua para trazer assuntos de relevância social para a sala de aula. Afinal, a literatura é um meio para acessar histórias de pessoas, estimular a autoconsciência e a consciência social, compreender e respeitar a diversidade - objetivos importantes para Freire (PEREIRA, 2019, p. 166-167)

Freire não menciona o uso da literatura como um dos recursos pedagógicos para a conscientização através da educação, mas a literatura contempla os objetivos de uma educação de cunho freiriano pela sua riqueza em diversidade e por oportunizar a leitura de outras visões de mundo e conhecimentos.

Ainda em Pereira (2019), percebe-se que ela defende o uso da literatura e das artes também na passagem,

[...] não seria possível experimentar tantos episódios da vida se não fosse através das artes. As línguas estrangeiras também ajudam as pessoas a terem acesso a tais episódios, mas são as experiências estéticas que fazem com que elas se coloquem no lugar do outro, proporcionando-lhes um conhecimento empírico na esteira da imaginação e a projeção necessária para imergir na história (PEREIRA, 2019, p. 167)

Sem as artes e diferentes mídias, com ênfase no acesso à literatura, não é possível experimentar tantas histórias, culturas, vivências e emoções, desenvolvendo o senso crítico através das múltiplas perspectivas de significar e compreender o mundo, dos

personagens, dos narradores, da subjetividade do leitor e das discussões em sala de aula, em uma experiência de alteridade.

O desenvolvimento do senso crítico não é unilateral, mas a riqueza intercultural e multicultural dessas histórias e dos seus personagens é inegável, além das experiências vivenciadas através dos personagens e das competências humanísticas adquiridas que são valiosíssimas para que se possa promover um pensamento crítico enriquecido com a empatia, a solidariedade e a afetividade que são contempladas através do conhecimento dessas obras e de seus autores(as), contemplando também a representatividade por serem negros(as) a maioria dos(as) estudantes da rede pública de ensino básico em Salvador-BA, e por terem, hoje em dia, mais alunos negros em universidades públicas devido ao grande avanço e a reparação histórica com a implementação de cotas raciais para negros e indígenas nessas universidades.

Assim, não é possível negar o poder humanizador e de transformação social do uso da literatura e de outras mídias como opção de recurso pedagógico para a educação pública, com o foco na educação linguística em LI, no sentido de promover o desenvolvimento do senso crítico, da consciência social e do sentimento de coletividade.

A pedagogia crítica em uma perspectiva de pedagogia pós-método para o ensino de LI é muito importante e necessária para o Brasil e para países que foram colônias, sobretudo, de exploração, que tiveram escravização e que têm marcas profundas de desigualdade social e racismo em decorrência do processo colonizatório que se mantêm na estrutura social moderna ocidental até os dias atuais. Assim, as histórias, os textos literários e suas adaptações para outras mídias e formatos, a escolha de autores(as), situações, temas, assuntos e currículos de cursos de licenciatura e da escola pública precisam contemplar as discussões emergentes da modernidade que vêm daqueles que foram excluídos desse processo civilizatório.

O sociólogo polonês Zigmund Bauman (2001), em seu livro *Modernidade Líquida*, enxerga a sociedade ocidental contemporânea em que vivemos chamada modernidade a partir da ideia de modernidade líquida como um período sócio-histórico em que podemos observar a presença de uma fricção maior entre repetições de discursos historicamente cristalizados que foram socio-historicamente construídos e a construção de novos discursos.

Essa formulação pode, de forma análoga, comparar a relação de forças entre os discursos hegemônicos e universalizantes do Norte global e os discursos emergentes dos povos e populações subalternizados, discursos de ruptura com o pensamento colonial e

suas colonialidades, ou seja, os discursos do Sul, como uma metáfora daqueles que foram excluídos do banquete colonial. Essas colonialidades se constituem nas reverberações do projeto colonial na modernidade, principalmente em países que são ex-colônias de exploração como o Brasil que exploraram mão de obra escravizada.

Há, na contemporaneidade, os discursos dos movimentos sociais, do movimento negro, dos movimentos dos povos indígenas e ameríndios, do movimento feminista, do MST, do MSTs, e as questões étnico-raciais, sociais, de gênero, culturais e geopolíticas que atravessam o Brasil, sendo ético trabalhar com todos esses discursos em diálogo com a educação e a vida na modernidade para construir um novo modelo de sociedade.

Em alinhamento com Freire (1980), vejo a educação como um ato político que contém em seu discurso, em seus métodos, nos seus currículos e na escolha de material didático uma ideologia sendo propagada. Esse olhar também está no parâmetro da possibilidade de Kumaravadivelu (2003) inspirado nos pensamentos de Paulo Freire. Esse parâmetro defende que o professor tenha liberdade para conduzir sua prática pedagógica, de forma intencional, para atingir seus objetivos e para suprir as necessidades dos estudantes com um olhar atento às necessidades coletivas e individuais deles para se inserirem enquanto sujeitos históricos no mundo.

O parâmetro da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2003) vê a educação como uma forma de fazer política entendendo que toda educação tem uma ideologia que a rege. A questão é saber se essa ideologia é excludente ou inclusiva (FREIRE, 1987), se ela é civilizatória, e para quem ela é civilizatória, ou emancipatória. Freire (1987) defendia uma pedagogia libertadora em um processo contínuo de conscientização que desenvolve a consciência social e a capacidade de escolher o melhor para si mesmo e para sua comunidade em face das opções oferecidas pelas classes dominantes.

Diante das reflexões trazidas aqui, é válido situar o lugar da pesquisa no campo dos estudos linguísticos. Assim, esta pesquisa se concentra na área de linguagem e interação, e se interessa por língua estrangeira (LE) - LI, literatura e pedagogia crítica e pedagogia pós-método. A linha de pesquisa é linguística aplicada/educação linguística em LI. As práticas usadas nas experiências de ensino de LI englobam também, além do arcabouço teórico para o ensino de LI descrito na pesquisa, outras áreas da linguística aplicada, a dizer, a Análise Crítica do Discurso (ACD) como abordagem nas aulas de LI para interpretar os discursos e as narrativas na literatura de autoria negra e outras mídias, com contribuições de Fairclough (2008) e van Dijk (2005; 2009) na área da ACD e na análise crítica do discurso antirracista, respectivamente.

A pesquisa usa uma metodologia de cunho autoetnográfico (ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2011; PEREIRA, 2020), qualitativa, interpretativa, narrativo-evocativa e relata experiências e reflexões problematizando a educação linguística em LI, propondo caminhos e justificando essas propostas e alternativas por meio de teorias e práticas que corroboram a necessidade de reformular a educação linguística em LI na educação pública.

Esta pesquisa é, portanto, construída de forma dinâmica e se amparando em teorias que eu valido através da experimentação em salas de aula de educação linguística em LI, através da pesquisa em LAC e na pedagogia crítica alinhada à pedagogia pós-método na educação linguística em LI, que se apresenta não como uma substituição ao método, mas sim com a perspectiva de uma alternativa ao método (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006).

Assim, nesta dissertação, proponho mostrar alternativas que tenho vivenciado serem eficazes e transformadoras em minhas experiências ao longo de três anos no PROFICI-PROEMI/ILUFBA (2016-2018), na minha experiência de prática docente no componente de graduação de Letras - LI Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa (2019), e na disciplina LETB 44 - Língua Inglesa em Nível Avançado no meu tirocínio docente do mestrado acadêmico em linguística aplicada pelo PPGLinC- ILUFBA (2021.1).

Recorro também as pesquisas de Ihejirika (2014) sobre educação linguística em LI na educação pública na Nigéria que ressaltam a relação simbiótica entre língua e literatura confirmando o sucesso dessa articulação para o ensino de LI, e me referencio em exemplos de sucesso para uma educação linguística em LI integral na educação pública brasileira utilizando a literatura e outras mídias como material didático. Para isso, dialogo com textos (MOTA, 2010; PEREIRA, 2020) nos quais a autora trabalhou com questões étnico-raciais e de gênero na rede pública em Salvador e região metropolitana. Este projeto de pesquisa se alinha com a necessidade da educação linguística brasileira de romper com padrões e com epistemologias de matriz colonial, e de desenvolver o pensamento crítico nas discussões sobre questões sociais, étnico-raciais, de gênero, de classe social, políticas, éticas, de afetos, de libertação e de coletividade. Este modelo de letramento alternativo ideológico ainda não foi implantado na educação linguística nas instituições públicas de ensino no Brasil de forma efetiva, visto que ainda persiste o modelo de letramento “autônomo”, e observando-se que os currículos e a *formação* do

professor de língua é parte fundamental no sucesso desta empreitada (MOITA LOPES, 2006; FREIRE, 1980).

Nesta alternativa de projeto pedagógico para educação linguística no Brasil, os dois objetivos da educação linguística são contemplados, o desenvolvimento e a aprendizagem de competências linguísticas e o desenvolvimento de competências humanísticas através de experiências e vivências em sala de aula em uma perspectiva de comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2003), com discussões sobre questões socioculturais, econômicas, políticas, étnico-raciais e de gênero contidas nos textos literários, ressignificando pensamentos em uma construção coletiva, de forma crítica e conflituosa.

### **1.3 Minha escolha pela LAC/Indisciplinar e Transgressiva**

Escolhi seguir os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (RAJAGOPALAN, 1998), na vertente indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), nesta dissertação, porque ela traz com ela as viradas linguística, somática e performática e, também, a necessidade de redescrição do sujeito da pesquisa e de uma linguística aplicada mestiça. Tal vertente traz à tona conhecimentos que foram silenciados e apagados historicamente pelo projeto colonizatório tradutório.

A virada linguística trouxe para o campo da linguística uma reformulação na linguística aplicada (LA) na questão da interdisciplinaridade, ampliando a gama de disciplinas com as quais a LA fazia fronteira, anteriormente com ênfase nas ciências sociais, para um leque maior de disciplinas as quais a LA recorria em suas pesquisas. Com isso, o objetivo era de que a LA trouxesse alternativas e apontasse caminhos para questões da modernidade nas quais a linguagem, mais especificamente, a língua, tem um papel crucial.

Há uma atenção às questões raciais, de gênero e de classe social, e um foco em uma educação respaldada no compromisso de desenvolver o respeito à diversidade e à diferença como constitutivos da democracia na construção de uma sociedade mais humanizada e menos desigual. A LAC, em sua vertente indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), trouxe enormes contribuições às discussões relacionadas às questões sociais abarcando novas epistemologias para a construção de alternativas aos problemas da linguagem no mundo atual em busca de inteligibilidade para epistemologias do

movimento feminista, dos movimentos sociais, teorias *queer*, antirracista, anticapitalista, pós-modernistas, os chamados discursos emergentes.

A LAC Indisciplinar nos apresenta seus avanços humanísticos nas mudanças epistemológicas para a LA através das viradas somática e performática, que propõem a visão crucial do corpo como performado e não como pré-formado, como informa Judith Butler no capítulo de Moita Lopes (2006). Essa visão destaca as particularidades e subjetividades do corpo e os atravessamentos sociais, históricos, econômicos, existenciais e culturais que marcam aquele corpo no mundo, como ele se vê e como ele é visto na sociedade e em sua comunidade, e as questões relativas a contingenciamento, domínio e acesso aos bens socioculturais e a mobilidade social (MOITA LOPES, 2006).

A LAC, ainda em sua vertente indisciplinar, determina uma redescrição do sujeito da pesquisa professor(a) /pesquisador(a) como o ponto alto da sua atitude crítica e indisciplinar, no sentido de decolonizar o ensino-aprendizagem de língua inglesa e a própria linguística aplicada, rompendo com epistemologias puristas, homogeneizadoras, universalizantes e desenterrando epistemologias e saberes que foram silenciadas e apagadas da história do mundo moderno ocidental (WALSH, 2005; MOITA LOPES, 2006).

Por sua vez, a LAC, em sua vertente da transgressiva (PENNYCOOK, 2006), chama a atenção para as relações de poder na língua, nas relações pessoais e institucionais, e como essas relações de poder estão engendradas nas estruturas da sociedade de forma que elas se estabelecem construindo significados de mundo e das situações em que essas relações se dão, em um modelo de sociedade neoliberal orquestrado por um processo neocolonial (FANON, 1983 *apud* PENNYCOOK, 2006).

A LAC transgressiva ressalta também a importância de se ter um ceticismo epistemológico, conceito foucaultiano que Paulo Freire (1999) chamava de curiosidade epistemológica. Esse conceito consiste em praticar a teoria e teorizar a prática, em uma *praxis* dinâmica, sem descansar em concepções de construções sociais equivocadas e nem nos modelos hegemônicos de sujeito e de concepções essencialistas, que criam estereótipos com centros e periferias, forjados para servir a teorias dominantes, e que foram historicamente construídos em uma base de matriz colonial (PENNYCOOK, 2006).

A LAC, em sua vertente indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), assim como a LAC, em sua vertente transgressiva (PENNYCOOK, 2006), no que se refere à interdisciplinaridade, cruza fronteiras de outras disciplinas como a história, a

antropologia, a psicologia, a pedagogia, os estudos culturais, os estudos brasileiros, as ciências sociais, e outras disciplinas que se fizerem necessárias. Ela é consciente do que e por que atravessa essas fronteiras interdisciplinares e multidisciplinares porosas, para trazer reflexões sobre seu campo de pesquisa aplicado da linguagem e oferecer caminhos alternativos para as questões emergentes da sociedade contemporânea sem perder sua autonomia enquanto ciência aplicada, que tem sua área de pesquisa na aquisição de língua materna e no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, na ACD e na tradução.

Ao inserir a pesquisa no escopo da LAC, algumas configurações teóricas são acionadas. Entre elas, destaco o conceito de conscientização, conforme Paulo Freire (FREIRE, 1980), Educação Intercultural Crítica, Multiletramentos e Letramento Crítico, Sequência Didática, Métodos e Pós-Método, i.e., Pedagogia Pós-Método e Pedagogia Crítica. Com o intuito de definir de forma clara cada uma das configurações teóricas, escrevo sobre elas em subseções específicas a seguir.

#### **1.4 Conceito de Conscientização, uma Construção Inconclusa**

O conceito de conscientização foi mudando de forma dinâmica, sendo um processo contínuo que é construído ao longo da vida. A estratégia de conscientização na educação, concebendo a educação como ato político, é uma das estratégias basilares da minha prática pedagógica e da minha pesquisa.

Conscientização, termo que o pensador e educador Paulo Freire (1987) reconheceu sua profundidade desde a primeira vez que escutou, é a formação da consciência sociopolítica e é como as pessoas veem o mundo e fazem sentido dele. A conscientização se realiza através de uma relação dialética do ser com a realidade para uma transformação social da sociedade em que vivemos em uma sociedade melhor, menos desigual e com justiça social e cognitiva.

A conscientização é, portanto, o processo de construção da consciência crítica, de uma consciência que desvela a realidade, que possibilita compreender as “dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo” (FREIRE, 1980, p. 27). Desse modo, a conscientização estava relacionada à consciência da realidade social.

Em um segundo momento, a conscientização passa por um processo de tomada de consciência que consiste em passar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, passar da ingenuidade para a criticidade. Neste momento, a conscientização se constrói por meio de estágios da consciência.

Para Paulo Freire (1980), não existe conscientização definitiva, e pelo fato do processo de tomada de consciência estar intimamente ligado a questões de educação, de aprendizagem e do conhecimento, os seres humanos estão sempre em processo de conscientização, de aprendizagem, de educação e de adquirir novos conhecimentos. Assim, a conscientização é um processo educacional permanente, não linear e inacabado, ela enfatiza a aprendizagem como um processo contínuo ao longo de toda a vida.

Freire (1980) assinalava o papel da educação na construção de uma consciência sociopolítica, da passagem de uma classe social em si para uma classe social para si, através de uma consciência forjada na opressão, na resistência ao processo de opressão e na busca pela libertação. Vejo que a conscientização sobre as lutas de classe e a procura pela libertação desses mecanismos opressores desvelando as relações de poder na modernidade se aproximam de um conceito de conscientização com foco na consciência de classe através do conhecimento e da educação, como parte do processo educacional.

Para Freire, a teoria só tem sentido se melhorar a prática educativa, e é exatamente nesse sentido que ele vai reconstruindo a ideia e o conceito de conscientização. Nessa revisão do(s) conceito(s) de conscientização, o que vai ocorrendo é uma soma deles em uma busca que se realiza de forma dinâmica em direção à transformação da sociedade para um mundo melhor, equânime e humanizado através da educação.

Em curso, a conscientização passa por mudanças e revela novos paradigmas. Cada vez mais, nos processos educativos, precisamos desenvolver uma consciência das múltiplas subjetividades presentes nos processos pedagógicos e nos processos educativos.

Dando seguimento ao pensamento de Paulo Freire em relação à conscientização e ao letramento crítico, novas abordagens foram sendo desenvolvidas. Estudos sobre os multiletramentos e o letramento crítico acompanharam as mudanças sociais e tecnológicas e se conectaram através das mídias digitais em um mundo cada vez mais globalizado.

### **1.5 A Educação Intercultural Crítica**

A educação intercultural com um viés crítico, embasada na ecologia de saberes (SANTOS, 2009) e na diferença colonial, tem um papel muito importante na educação pública no Brasil por estar aliada a uma educação antirracista. Ela faz parte de um projeto epistêmico de emancipação para a educação para trabalhar a coexistência de diferentes epistemes, evidenciando a geopolítica do conhecimento que consiste em uma estratégia

da colonialidade na modernidade de domínio e controle do conhecimento para universalização dessas epistemologias e para o silenciamento de quaisquer outras epistemologias que não sejam de matriz colonial.

A necessidade de se promover uma educação intercultural crítica na educação linguística em LI na educação pública no Brasil, embasada na ecologia de saberes (SANTOS, 2009), é enorme se pensarmos que os livros didáticos e as práticas pedagógicas para a educação linguística em LI não contemplam práticas e estratégias pedagógicas que discutem questões interculturais de forma crítica, prevalecendo, assim, epistemologias hegemônicas que não dialogam com a realidade dos(as) alunos(as) da rede pública de ensino e que não atendem às suas necessidades. Pereira (2017) traz reflexões importantes nesse aspecto propondo a pedagogia da possibilidade para dar liberdade à professores(as) de LI de particularizarem suas práticas no sentido de encontrarem as necessidades de seus estudantes combinando objetivos individuais com objetivos socioorientados através do uso de literatura e outras mídias no Brasil e em outros países. Apesar de não ter no título de seu artigo literatura de autoria negra e outras mídias, a literatura de autoria negra permeia todo o artigo da autora.

Muitas vezes, as aulas de LI são dissociadas de questões sociais, culturais e interculturais importantes sem reconhecer o papel político da educação, que está implícito em uma educação intercultural crítica, propagando representações e maneiras de pensar de matriz colonial/imperialista. Uma educação intercultural crítica é importante para a educação porque ela atua no sentido de desvelar questões sociais, étnico-raciais e de gênero na modernidade trazendo epistemologias produzidas no Sul e descentrando a educação de epistemologias do Norte.

Conforme Walsh (2005), citada por Oliveira e Candau (2010, p. 27),

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005, p. 25)

Uma educação intercultural crítica propõe um giro epistêmico ao trazer à baila epistemologias outras (WALSH, 2005) em uma equivalência epistêmica entre os diversos saberes do Sul global e do Norte global, metaforicamente falando. Tal educação é

consciente da diferença colonial dos povos subalternizados em relação aos povos do Norte global e de seu valor epistêmico diverso e importante na geopolítica do conhecimento ocidental para a construção de um novo modelo de sociedade ao trazer outras epistemologias e maneiras de representar o mundo, afirmando esses saberes outros.

Ainda segundo Walsh (2005), citado por Oliveira e Candau (2010, p. 27), “[a] interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação”.

Walsh (2005), em (OLIVEIRA & CANDAU, 2010), informa que,

É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. Segundo a autora, no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização. Para Walsh, muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 27)

Dessa maneira, ao utilizar a educação intercultural crítica como estratégia pedagógica, minhas experiências relatadas na pesquisa e as minhas propostas de currículos e de atividades através de literatura de autoria negra e outras mídias buscam a construção de um novo espaço epistemológico que traz conhecimentos daqueles que foram subalternizados e silenciados, confrontando, de forma conflituosa, epistemologias hegemônicas de matriz colonial no espaço da sala de aula e nas estruturas de poder da escola, na educação pública e na educação linguística em LI, fazendo política através da educação, i.e., fazendo da educação um ato político e emancipatório.

Essa proposta e esse projeto político, que é também um projeto de existência (WALSH, 2007), é uma estratégia para as práticas pedagógicas que utilizei em minhas experiências e que fazem parte da minha prática pedagógica. Quando os estudantes da

rede pública de ensino básico e superior são apresentados a textos literários de autoria negra e outras mídias em aulas de educação linguística em LI há um processo de conscientização em andamento através de olhar criticamente situações e contextos interculturais nas aulas comparando com contextos situados e ampliando a visão de mundo desses estudantes.

### **1.6 Multiletramentos e Letramento Crítico**

As reflexões nesta dissertação se alinham com a necessidade de a educação linguística em LI no Brasil romper com padrões e com epistemologias de matriz colonial, e de desenvolver o pensamento crítico nas discussões sobre questões sociais, étnico-raciais, de gênero, políticas, éticas, de afetos, de empatia, de consciência social e de sentimento de coletividade.

Para atender a essa necessidade uma das estratégias é implementar modelos de letramento alternativos ideológicos (KLEIMAN, 2007; STREET, 2010), com base na pedagogia dos multiletramentos em uma perspectiva de projetos, projetando futuros sociais (Uma Pedagogia de Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais, 1996) abordados pelo Grupo Nova Londres (GNL), sendo esse manifesto escrito pelo grupo e reformulado dez anos depois, 2006, por Cope e Kalantzis (2009), dois componentes do grupo.

Essa perspectiva de letramento ainda não foi implementada na educação linguística nas instituições públicas de ensino no Brasil de forma efetiva. Todavia, há casos que figuram entre as exceções de implementação de currículos e práticas que se relacionam com a vida dos estudantes levando em conta suas necessidades, suas realidades, suas práticas sociais e seus conhecimentos para, assim, promover os multiletramentos necessários para uma educação emancipatória, observando-se que a *formação* do professor de língua é parte fundamental no sucesso desta empreitada (MOITA LOPES, 2006; FREIRE, 1980; HOOKS, 1994).

O GNL, composto por dez membros em uma escrita colaborativa, foi pioneiro em utilizar uma nova abordagem para as questões relacionadas aos Multiletramentos e ao Letramento Crítico em seu trabalho/manifesto programático “Uma Pedagogia de Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais”, escrito em 1996. Primeiro, o projeto queria suplementar o currículo existente e as abordagens pedagógicas para o ensino de LI e o letramento em LI. Depois, o time do projeto recebeu pesquisas de colaboradores,

desenvolvedores de currículo, professores e comunidades. Por fim, o projeto tinha o objetivo de lutar continuamente na direção de reformular a teoria para que ela seja de uso direto na educação.

Aqui, identifico que temos um viés freiriano no sentido de se ter sempre uma curiosidade epistemológica. Essa busca será sempre um processo com um final em aberto e sempre dinâmico, seja pelas constantes mudanças sociais, seja pelas mudanças e avanços da tecnologia nos meios de comunicação. Os multiletramentos superam as limitações das abordagens tradicionais enfatizando como negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade.

Os autores do manifesto defendem que o uso das abordagens dos multiletramentos na pedagogia habilitará os estudantes a realizar os dois objetivos para aprendizagem do letramento, que são: criar acesso para desenvolver a língua do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentar o engajamento crítico necessário para os alunos projetarem seus futuros sociais e atingirem o sucesso através do emprego e do trabalho. O mundo estava mudando, o ambiente das comunicações estava mudando, então o ensino e aprendizagem do letramento tinha que mudar. Esta era a essência do argumento do GNL, tendo em vista que a missão principal da educação é assegurar que todos os estudantes se beneficiem em aprender de formas que permitam a eles participarem da vida pública, comunitária e econômica, a pedagogia do letramento esperava desempenhar um papel particularmente importante no sentido de realizar essa missão.

A pedagogia dos multiletramentos se respalda na necessidade do ensino em sala de aula e o currículo estarem relacionados com as experiências e os discursos dos estudantes, que são definidos pela diversidade cultural e subcultural e pelas diferentes experiências e práticas linguísticas que vêm com essa diversidade. Esse é um princípio caro a um projeto de ensino atento a questões sociais, étnico-raciais, de gênero e de classe social, como proposto nesta dissertação.

A partir do artigo de Cope e Kalantzis (COPE & KALANTZIS, 2009) foi problematizado o “porquê” dos multiletramentos com uma interpretação do que estava acontecendo com a produção de significado e representação nos mundos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal que pudesse motivar uma reconsideração nas abordagens feitas no ensino e aprendizagem do letramento. A pesquisa a que o artigo se refere se interessava pela constante significância de duas ‘multi’ dimensões do letramento, a dizer, o multilingual e o multimodal, em face às línguas sociais emergentes em um multilinguismo e à língua inglesa enquanto língua colonial/imperialista de status global e

quanto à diversidade dos “World Englishes” (KACHRU, 1990; 1992; KUMARAVADIVELU, 2003; 2016; RAJAGOPALAN, 2004) falados localmente que se encontram, de maneira geral, em processos de nativização em busca da decolonização (KUMARAVADIVELU, 2003; 2016; RAJAGOPALAN, 2004) da língua inglesa.

Esses são os dois processos pelos quais passa a aquisição de uma língua estrangeira. Temos, primeiro, o processo de nativização (KUMARAVADIVELU, 2003; 2016; RAJAGOPALAN, 2004) da língua inglesa que se constitui no processo de localizar a língua inglesa em seus aspectos pragmáticos, sintáticos e fonológicos. Depois, e mais importante, temos o processo de decolonização (KUMARAVADIVELU, 2003; 2016; RAJAGOPALAN, 2004) da língua inglesa o qual consiste no complexo processo de assumir o controle dos princípios práticos de planejar, aprender e ensinar inglês, em uma perspectiva de “World Englishes”, i.e., variantes da língua inglesa faladas por não nativos que estão em comunicação ao redor do mundo nas mais diversas culturas, nelas e entre elas (KACHRU, 1992; KUMARAVADIVELU, 2003; 2016; RAJAGOPALAN, 2004).

Em detrimento da diversidade linguística, o currículo de letramento tradicional que é o modelo de letramento “autônomo” favorece apenas os padrões hegemônicos da LI, com destaque para os padrões britânico e estadunidense, enquanto a experiência diária de produção de sentido era, crescentemente, uma forma de negociar as diferenças discursivas produzidas na língua.

A abordagem dos multiletramentos sugeriu uma pedagogia na direção de uma cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes em seus próprios processos de conhecimento, capazes de contribuir com suas próprias diferenças e de negociar essas diferenças entre uma comunidade e a próxima. Nesta alternativa de projeto pedagógico para educação linguística no Brasil, os dois objetivos da educação linguística são contemplados, a saber: a compreensão e o desenvolvimento de competências linguísticas; o desenvolvimento de competências humanísticas através de experiências e vivências em sala de aula em uma perspectiva de comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2003); e a discussão de questões socioculturais, raciais, de gênero, de classe social, econômicas e políticas dos textos literários, resignificando pensamentos em uma construção coletiva, de forma crítica.

São nessas questões sobre língua e poder, língua e discurso, língua e multiletramentos e letramento crítico, língua e literatura, língua e linguística, sobre língua e o mundo, que a educação linguística crítica pode demonstrar seu poder ao se conectar

com a necessidade da linguística aplicada e da educação linguística em LI de acompanhar os discursos emergentes na modernidade exercendo seu papel de transformação social.

### **1.7 Sequência Didática para uma Pedagogia Crítica**

A ideia de usar Sequências Didáticas (SDs) em minhas experiências de ensino em LI começa, de forma tímida, no PROFICI – PROEMI com os ensaios literários *Sejamos Todos Feministas* (ADICHIE, 2014) e *O Perigo de uma História Única* (ADICHIE, 2018), a partir da minha observação dessas aulas em relação a representatividade e ao interesse que elas geravam nos alunos. Nas discussões durante as aulas, eu estimulava os(as) estudantes a fazerem anotações e fazia anotações das ideias principais das discussões escrevendo-as no quadro. Ao fazê-las, pude confirmar a boa organização de ideias complexas em LI que os estudantes performaram nas discussões em sala de aula e na avaliação escrita sobre cada um dos ensaios literários. As avaliações demonstraram o desenvolvimento de competências linguísticas, de competências humanísticas, do pensamento crítico e da consciência social.

Essa primeira experiência plantou uma semente na minha prática pedagógica no sentido de construir currículos com literatura de autoria negra e outras mídias trazendo a ideia de representatividade e de formação de identidade usando Sequência Didática, que se alinham com a pedagogia crítica. Dessa forma, na minha segunda experiência de ensino de LI no Colégio Estadual Thales de Azevedo na disciplina Estágio Supervisionado II de LI na graduação do curso de licenciatura em Letras – LI da UFBA, coloquei em prática um currículo construído por mim com o tema representatividade e formação de identidade fazendo amplo uso da literatura de autoria negra e outras mídias. Penso que as escolhas dos conteúdos feitas nesse currículo na forma de uma SD trouxeram outras epistemologias que dialogaram com a realidade dos(as) estudantes do 9º ano do ensino fundamental II do Colégio Estadual Thales de Azevedo, despertando neles o interesse pelas aulas.

A terceira experiência que é relatada na pesquisa aconteceu na disciplina LET B 44 - Língua Inglesa em Nível Avançado. Essa experiência exitosa através da implementação de uma SD fazendo amplo uso das mídias digitais para representar a literatura e a literatura de autoria negra contemplou o desenvolvimento das competências linguísticas, humanísticas e do pensamento crítico, auxiliando na análise e no diagnóstico de como auxiliar o aprendiz de LI em seu processo de aprendizagem, fornecendo

subsídios para que os estudantes pudessem se expressar em LI e produzir as avaliações escritas com os insumos das aulas.

A SD é útil, também, para avaliar o processo de aprendizagem, o desenvolvimento dos estudantes, o engajamento e a participação dos estudantes nas leituras, nos estudos da língua e nas aulas, na compreensão dos temas, dos discursos, das narrativas, dos autores e das obras que dialogam com as práticas sociais e com a realidade dos estudantes à medida que elas eram contextualizados e mediadas por mim com a intencionalidade de trazer questões étnico-raciais, de gênero e de classe social de forma crítica. O uso da SD também transitou pela interdisciplinaridade, cruzando fronteiras disciplinares, e pelos multiletramentos, e se alinhou com uma proposta de pedagogia crítica e de pedagogia pós-método confluindo com pressupostos da LAC.

A SD é uma forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, a execução de atividades. As SDs ajudam a melhorar a educação e a interação entre o professor e o aluno, e deste com os demais colegas, em relação aos assuntos e temas propostos pela BNCC e com seu entorno. Elas têm uma atividade encadeadora que concatena suas diversas atividades e materiais didáticos com um objetivo bem claro, que, nesse caso, é uma produção escrita em uma abordagem de ensino de língua baseado em tarefa (TBLT).

A característica sistemática da SD proporciona aos aprendizes de LI se apropriarem da língua através de atividades concatenadas orientadas por um tema, ou temas relacionados, ao se trabalhar com as atividades da SD de forma intencional. O uso da SD no ensino de LI exerce grande impacto no processo formativo por meio de atividades ordenadas por etapas esquemáticas em que cada etapa tem objetivos que *suleiam* o alcance desses objetivos por meio das atividades propostas.

Segundo Paiva (2020), uma SD deve ser uma proposta diferenciada da educação tradicional apresentada de forma atrativa e cativante e deve alcançar bons resultados, pois ela envolve profundamente os estudantes nas atividades e, assim, suas chances de ser exitosa são altas. A SD proporciona a oportunidade de o estudante superar os obstáculos em seu processo de aprendizagem.

Contudo, uma SD deve ser elaborada de forma criteriosa para que atinja seu potencial como estratégia pedagógica. O professor deve oferecer condições para que o aluno possa apropriar-se de determinado conhecimento para poder elevar seu nível de aprendizado.

Dessa maneira, SDs oportunizam que o aprendiz se torne agente ativo de seu próprio processo de aprendizagem. Ademais, as SDs podem ser um recurso profícuo no auxílio em práticas que envolvem o desenvolvimento e a aquisição das habilidades linguísticas do estudante e para proporcionar momentos de engajamento e de interdisciplinaridade.

Paiva (2020) observa que a SD também tem propósitos avaliativos proporcionando ao estudante de LI oportunidades para que ele se desafie, superando suas dificuldades no processo de aprendizagem de LI.

Essa característica da SD é muito importante para que o professor de LI possa analisar e diagnosticar onde e como ele pode auxiliar no aprendizado do estudante reforçando o processo de aprendizagem e, também, no processo avaliativo do desenvolvimento das habilidades linguísticas do estudante de LI. Nesse processo de apropriação da LI o professor de LI necessita de uma didática de leitura e de produção textual para organizar seu trabalho e seu processo avaliativo, ampliando os conhecimentos científicos dos estudantes com base no que eles já sabem.

Ao falar em didática, é inevitável acionar reflexões sobre um dos conteúdos presentes na formação de professores, qual seja: os métodos. A subseção a seguir versa sobre esse assunto.

### **1.8 Um Fio Histórico, Político e Ideológico da História dos Métodos de Ensino de LI: Do Método ao Pós-Método e para Além do Método**

Ao refletir sobre o ensino de inglês alguns elementos precisam ser considerados. Pautado por minhas experiências, aulas desinteressantes e desconectadas da realidade dos alunos da educação básica da rede pública de ensino dão o mote de um ensino em LI onde professores se limitam ao ensino da gramática e a colocar os estudantes para performarem diálogos dissociados de questões sociopolíticas.

Currículos de LI usados na rede básica utilizam, de maneira geral, o livro didático e seguem seus e se limitam, comumente, a uma visão ultrapassada dos métodos de ensino de LI focado em gramática e tradução. É muito importante um ensino de LI que explore o ecletismo dos métodos com direcionamentos embasados no conhecimento de métodos de ensino de LI evoluindo para uma perspectiva de pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006), que defende que o método deve ser sensível a contextos sociais específicos e que o professor (a) de LI deve construir o conhecimento

baseado, também, no que os(as) alunos(as) já sabem e proporcionando uma educação que atenda às necessidades de conscientização daquele grupo de alunos específico com objetivos orientados socialmente. Esse caminho alternativo do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006) permite ao professor (a) de LI usar métodos e abordagens pedagógicas de maneira diversificada e embasada em teorias de ensino de LI atualizadas, com um objetivo definido, intencionalidade e controle sobre as práticas, correndo um risco calculado durante essas práticas pedagógicas em sala de aula.

Brown (2007) discorre sobre a ascensão e o declínio dos métodos de ensino de língua estrangeira, com ênfase aqui para a língua inglesa, sempre se sobrepondo ao método anterior e com a missão de suprir as lacunas deixadas por eles, demonstrando as fragilidades dos métodos. Nos anos 1950, houve a ascensão do método audiolingual que, semelhante ao método direto, tinha uma ênfase demasiada na língua e uma característica de cima para baixo (*top down*) centrada apenas no conhecimento do professor.

Houve uma reversão desses métodos com o aparecimento dos *designer methods* (métodos de projetos), por idos dos anos 1970, dentre eles o *community language learning* e *the silente way*, que eram centrados na aprendizagem, mas que tinham como pedagogia um processo de aprendizagem através da criação e resolução de situações problema e que se amparavam na cooperação dos aprendizes para que o método obtivesse sucesso, ao mesmo tempo em que necessitavam de uma grande participação do professor no processo de aprendizagem dos aprendizes (BROWN, 2007).

Depois disso, houve o método comunicativo que se apresentou como uma solução aos métodos centrados na língua e na aprendizagem. O método comunicativo de ensino de língua, considerado como a resposta para a busca do método perfeito, também continha fragilidades que aparentemente foram superadas pelo método de ensino de língua baseado em tarefas, um método mais local-orientado e situado com uma coleção de tarefas (NUNAN, 1999). O ensino de língua baseado em tarefas (TBLT) permite o uso de objetivos e temas mais particularizados, porque os professores têm autonomia para remodelar tarefas de acordo com o contexto social e cultural dos aprendizes. Dessa forma, ele estaria em sintonia com a era pós-método e com a pedagogia da possibilidade (PEREIRA, 2017).

Citando Kumaravadivelu (2003; 2006), o idealizador da pedagogia pós-método para o ensino de língua inglesa através das suas macroestratégias e dos seus três parâmetros pedagógicos, ele caracteriza os métodos em três: métodos centrados na língua, no aprendiz e na aprendizagem. Não posso deixar de sinalizar, para quem está lendo esta

dissertação, que a história dos métodos está permeada da ideologia do Norte global através do pensamento universal em relação aos métodos ao afirmar que eles servem tanto para países do Sul global quanto para países do Norte global, o que se apresenta como o âmago da questão e de uma problematização em relação à noção de método.

Pereira (2020) pontua que Kumaravadivelu (2006), ao citar Chick, nos traz um cenário que revela a questão fundamental desse paradigma em relação ao universalismo como parte da configuração teórica dos métodos e que, ao olhar para o método comunicativo, deslocam o universalismo a ele relacionado. Para isso, Chick alude a uma possibilidade, que assim se expressa: o “[...] etnocentrismo gerado pelo pensamento de que o que é bom para os Estados Unidos e para a Europa é bom para ZwaZulu (p. 22)” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 63, tradução nossa *apud* PEREIRA, 2020). Isso demonstra a visão universalista dos métodos de ensino de LI que traz, no seu bojo, ideologias imperialistas que se propagam através dos métodos e dos livros didáticos usados na educação linguística em LI na educação pública da rede básica de ensino na cidade de Salvador de acordo com minhas experiências.

A pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006) se alicerça nas macroestratégias que consistem em criar situações de prática da língua otimizando a participação do aprendiz nas oportunidades de aprendizagem oferecidas na sala de aula com a mediação do professor. Ela se pauta, ainda, em três parâmetros pedagógicos: o da particularidade, que se encarrega de observar as idiossincrasias de cada lugar para estabelecer as abordagens, os métodos e o material didático levando em consideração as singularidades dos sujeitos estudantes e dos educadores; o parâmetro da praticabilidade, que consiste em praticar a teoria e teorizar a prática para planejar aulas que atendam às necessidades dos grupos de aprendizes específicos em seus contextos sociais situados, planejando currículos e aulas de forma dinâmica; e o parâmetro da possibilidade que se mostra como o mais necessário à educação brasileira porque ele dá liberdade aos professores de fazer escolhas em relação às melhores abordagens, métodos e material didático para trabalhar com seus grupos de aprendizes e valida o saber e a experiência do professor para fazer ajustes em seus planos de aula e no currículo.

Em uma abordagem moderna aos métodos, o professor se utiliza dos métodos existentes, em um ecletismo preparado e intencional, correndo riscos calculados em sala de aula de LI, para realizar sua prática pedagógica de maneira bem-sucedida, usando o sentido de plausibilidade, e os parâmetros da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade, parâmetros da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003;

2006). As macroestratégias visam otimizar a prática e o aprendizado dos alunos associadas às microestratégias e aos três parâmetros pedagógicos.

Entre os parâmetros, destaca-se o da particularidade, que traz uma ideia consistente com a perspectiva “de compreensão situacional”, que afirma que uma pedagogia significativa não pode ser construída sem uma interpretação holística de situações particulares, e que ela não pode ser melhorada sem uma melhora geral dessas situações particulares (ELLIOT, 1993). Para ser relevante, um método tem que ser sensível aos alunos, ao contexto, aos professores, ao contexto institucional desses alunos e quais são o conjunto de objetivos que eles estão buscando dentro destas particularidades (KUMARAVADIVELU, 2003).

O parâmetro da praticabilidade é como o professor concilia teoria e prática. Na ética da praticabilidade (HARGREATES, 1994), fala-se que o professor teoriza a partir de sua prática e pratica o que ele teoriza, através da destilação de combinações complexas e potentes de propósito, pessoais, políticas e de restrições do local de trabalho (HARGREATES, 1994, p. 12). Isso está relacionado ao que foi descrito por Prabhu (1990, p. 172) como senso de plausibilidade, que é o entendimento subjetivo dos professores sobre seu próprio ensino. Mais de um quarto de século atrás, Van Manen (1977, p. 226-227) chamou essa consciência, simplesmente, de “senso de saber”.

Há, ainda, como já mencionado, o parâmetro da possibilidade, embasado no pensamento de Freire. Esse parâmetro se preocupa em promover consciência sócio-política nos estudantes para que eles sejam encorajados a desenvolver um pensamento crítico e, com a orientação do professor, se tornem cidadãos conscientes sociopoliticamente que possam transformar suas vidas e a vida de suas comunidades.

### **1.9 A Pedagogia Pós-Método com uma ênfase no Parâmetro da Possibilidade para o ensino de LI na Educação Pública através de Literatura de autoria Negra e outras Mídias**

A pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (2003; 2006) faz parte do arcabouço teórico desta dissertação e ela conta com macroestratégias e com três parâmetros pedagógicos, sendo o parâmetro da possibilidade, talvez, o mais importante deles para a educação pública no Brasil. Essa importância reside no seu compromisso com a transformação social, com a conscientização, por considerar a educação como ato político

e por dar a possibilidade de professores de LI de particularizarem suas práticas de acordo com as necessidades de seus alunos.

O diálogo entre a pedagogia da possibilidade e a literatura de autoria negra e outras mídias traz uma articulação poderosa e importante para a educação linguística em LI no Brasil porque interconecta a necessidade de transformação social e o exercício da educação como ato político para a emancipação social, utilizando a literatura de autoria negra e outras mídias como material didático e recurso pedagógico.

Assim, a literatura de autoria negra e outras mídias são um recurso poderoso no sentido de se trabalhar com questões étnico-raciais, de gênero, de classe social, de preconceito, de colonialismo, de colonialidade, de decolonialidade, da modernidade etc., para desenvolver o processo de conscientização e de letramento, e para contemplar uma educação intercultural crítica.

Se referindo a atenção à realidade sociopolítica, Pereira (2017) escreve sobre a necessidade de reconhecer os diferentes contextos e as múltiplas necessidades que esses diferentes contextos sociais, culturais e políticos apresentam. A autora ressalta que o foco no Brasil está alinhado ao parâmetro da particularidade de Kumaravadivelu (2003) que implica que pressupostos e teorias têm que ser sensíveis a contextos particulares, contudo, apesar de sua importância, o parâmetro a ser enfatizado é o parâmetro da possibilidade, inspirado no pensador e educador Paulo Freire.

A importância desse parâmetro e a ênfase nele para a educação pública brasileira se dá porque o parâmetro da possibilidade desnuda o propósito político da educação. O Brasil é um país em desenvolvimento com grande desigualdade social e, assim sendo, tem a obrigação social e ética de promover uma educação pública em LI crítica que traga questões sociais, culturais e políticas, e que funcione como um catalizador para a transformação social (PEREIRA, 2017).

No artigo “Pedagogia da possibilidade em sala de aula de língua estrangeira através de literatura e outras mídias no Brasil e outros contextos”, Pereira (2017, tradução nossa) cita Kumaravadivelu e Paulo Freire, que falam de um conceito de pedagogia que cria espaço para alternativas que os professores podem usar para particularizar suas práticas e, assim, encontrar as necessidades de seus alunos, combinando objetivos pessoais com objetivos direcionados para o social.

Em Pereira (2019, p. 166), a autora cita que “[e]m *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) advoga pela utilização de exemplos da vida em contextos de aprendizagem e pela investigação do contexto dos(as) alunos(as) para escolher conteúdos com os quais

eles(as) se identifiquem”. Esse pensamento de Freire dialoga com a pedagogia pós-método através do parâmetro da particularidade (KUMARAVDIVELU, 2003; 2006), que consiste na capacidade dos professores também de fazer escolhas de textos, temas, métodos e abordagens que vão atender as necessidades daquele grupo específico de alunos em um contexto situado, sabendo-se que os métodos não são universais.

Minha pesquisa se alinha à pesquisa de minha orientadora, professora Fernanda Mota Pereira, de quem eu trouxe várias referências na minha pesquisa. As semelhanças no campo de pesquisa vão desde o uso de literatura e outras mídias, da pedagogia da possibilidade que tem a educação como um ato político e como uma maneira de transformação social para uma sociedade mais justa, da LAC como uma lanterna que ilumina esse processo até a implementação de uma pedagogia crítica.

Minha dissertação visa promover a conscientização e uma educação intercultural crítica, assim como a produção acadêmica da professora Fernanda Mota Pereira, no sentido de promover uma educação emancipatória e libertadora. Um caminho comum também se abre à medida que as duas pesquisas trabalham com o pensamento da escritora afro-estadunidense bell hooks e sua pedagogia engajada (HOOKS, 1994), que constitui em um processo pedagógico que trabalha na construção de redes em um pensamento feminista e antirracista no qual educadores estão atentos a desconstruir paradigmas de uma educação e de uma escola que reproduz o preconceito racial e a discriminação, um modelo de escola que reproduz práticas coloniais.

A pedagogia engajada é uma prática de transformação do mundo, uma pedagogia problematizadora que tem referência nos estudos de Paulo Freire sobre educação (1987). É preciso transformar o mundo e, é nesse sentido que a pedagogia engajada é uma prática que se constitui em “agir, e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (HOOKS, 1994, p. 26).

### **1.10 Por uma Pedagogia Decolonial Antirracista: Por uma Ecologia de Saberes**

O pensamento decolonial, ou decolonialidade, se desenvolveu a partir dos estudos sobre a colonialidade na modernidade feito pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (GMC) e da identificação da colonialidade na modernidade, sendo a modernidade esse período em que vivemos depois do fim jurídico das colônias no final do século XIX e da continuação do domínio de países colonizadores e imperialistas sobre ex-colônias através

da colonialidade. A colonialidade é uma ferramenta ideológica a serviço do Norte global para manter o Sul global na subalternidade embasada em princípios coloniais.

A colonialidade, segundo o GMC, exerce seu poder nas estruturas subjetivas, nos imaginários e na colonização epistemológica. O postulado principal do grupo é o seguinte: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Em Oliveira e Candau (2010), os autores citam Maldonado-Torres, que consegue descrever de forma clara o que é colonialidade fazendo um contraponto com colonialismo,

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente dessa ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o ‘bom’ trabalho acadêmico, na cultura da massa e na mídia, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Isto quer dizer que a colonialidade está nas raízes mais profundas de um povo ou uma nação, atuando na modernidade ocidental mesmo depois da emancipação jurídica e administrativa dessas nações que deixam de ser colônias, mas que não conseguem se livrar da presença das estruturas subjetivas, das epistemologias e dos imaginários dos povos colonizadores.

Quijano (2007) cita Frantz Fanon (1983) ao falar sobre a colonialidade do poder e suas dimensões em uma alusão à invasão do imaginário do outro, da sua ocidentalização. A naturalização do imaginário europeu/estadunidense reprime e subalterniza as epistemologias não europeias/estadunidenses. Como diz Mignolo (2003), “nos ombros da modernidade está o peso da colonialidade” (MIGNOLO, 2003, p. 38). Mignolo parte da diferença colonial como estratégia decolonial pensando a partir das margens criadas pela colonialidade na modernidade, mas em diálogo com as epistemologias de matriz colonial para, assim, promover uma reconstrução, ou uma nova construção, do poder, do saber e do ser. Ele também se ampara na geopolítica do conhecimento como parte dessa estratégia decolonial baseado em uma ecologia de saberes.

O diálogo entre ecologia de saberes e pedagogia decolonial (SANTOS, 2009) promove o letramento crítico (BISHOP, 2014; JANKS, 2013), e se relaciona com a formação do professor de língua estrangeira (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2002), que deve ser compreendido como um processo contínuo e permanente (MOURA; IFA, 2019, p. 1).

Moura e Ifa (2019) trazem uma discussão sobre esse *locus* híbrido, incerto em que se exige aprendizagem de qualidade, mas que o ensino não consegue aparentemente responder a contento porque parece não proporcionar uma aprendizagem significativa. Moura e Ifa (2019) focam na formação do professor de língua espanhola, e como propiciar uma formação de professores que serão futuros docentes para que possam contribuir de forma significativa na formação crítica e cidadã dos estudantes ao ensinar língua estrangeira. Há um cuidado em relação à formação desse professor de língua espanhola para que ele seja um professor ecológico, que trabalhe para a transformação social de seus estudantes e que apresente a eles novos autores, novos conhecimentos e epistemologias diferentes das epistemologias dominantes já difundidas.

Entende-se que a perspectiva do letramento crítico poderia priorizar o desenvolvimento do nível de conscientização em um paralelo com a ecologia de saberes de Santos (2009). Segundo Santos (2009, p. 57), a ecologia de saberes “capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral”. Ou seja, a ecologia de saberes compreende a necessidade de práticas permanentes para (des) (re) construir as nossas, até então verdades e exercitar formas de interpretar um determinado assunto sob perspectivas variadas e/ou diferentes olhares (MOURA; IFA, 2019).

Moura e Ifa (2019) também reforçam, citando Santos (2009), que “nós temos que mudar nossa maneira de pensar. Nosso pensamento que nos trouxe até aqui, hoje, não vai nos fazer sair daqui”. O grande desafio do professor/pesquisador que compreende seu próprio processo formativo como contínuo é o desapego.

É necessário o desapego a epistemologias e saberes que servem à reprodução da colonialidade do poder na modernidade. É preciso desapegar de abordagens, métodos, pedagogias, material didático e currículos de escolas e de universidades públicas, os currículos de licenciatura e formação de professores de língua inglesa. Se continuarmos, Estado, professores e sociedade, repetindo velhos padrões, pensamentos e

posicionamentos e colocando-os em prática de forma cansativa e repetitiva não lograremos uma educação que consegue ter as soluções para as situações desafiadoras.

Eu advogo por novas cosmologias e saberes do Sul para a educação pública brasileira trazendo outras epistemologias e abarcando epistemologias alternativas na busca por epistemologias que nos sirvam enquanto estratégias decoloniais para a educação.

### **1.11 Literatura de Autoria Negra e outras Mídias como Material Didático para uma Educação Crítica: Seleção e Escolhas**

A escolha por autores negros e suas obras como material a ser usado em aulas de inglês é ideológica à medida que, segundo Pereira (2019), enquanto autores negros dão um sentido coletivo à educação quando tratam sobre esse tema na literatura, autores brancos dão um caráter individualista e de, apenas, realização pessoal, além de autores(as) negros(as) apresentarem outras epistemologias e cosmologias com uma lógica deslocada da lógica cartesiana e universalista do cânone literário hegemônico.

A identificação dessa diferença ideológica foi um dos resultados de um projeto de pesquisa que mapeou os sentidos da educação em textos literários de vários países, focando depois no sentido dado à educação por escritores negros e escritores brancos (PEREIRA, 2019). A educação é o meio pelo qual podemos transformar as pessoas para melhor e melhorar o mundo, e a literatura é um recurso muito frutífero para realizar essa transformação. O uso da literatura, em suas diversas adaptações e modalidades, como recurso didático em salas de aula de língua inglesa favorece a implementação de pedagogias decoloniais (WALSH, 2018; OLIVEIRA, 2018).

Quando trago literatura e outras mídias com epistemologias outras para sala de aula de LI, para os estudantes, a aula proporciona a eles uma educação emancipatória à medida que ao ler e conhecer escritores fora do pensamento hegemônico estudantes ampliam a visão de mundo ao conhecerem outras maneiras de ler e interpretar o mundo e de dar significado à existência humana. Para atingir o fim de proporcionar uma aula de qualidade em LI, o (a) professor (a) /pesquisador (a) linguista aplicado (a) crítico, em um processo contínuo de formação, tem que se atualizar em relação a teorias que não reforcem o pensamento subalternizante colonial rompendo com epistemologias hegemônicas e promovendo a conscientização e o letramento crítico.

A aquisição de um repertório literário de autoria negra e de outras mídias fora do eixo eurocêntrico é uma construção ideológica, uma conscientização e uma consciência da diferença colonial. As leituras, discussões e pesquisas de repertório são esforço individual através do estudo e pela escolha de disciplinas com professores que *rasuravam* o currículo das disciplinas de literatura em LI, e coletivo por meio do compartilhamento de reflexões nessas disciplinas, onde adquiri grande parte do meu repertório literário.

Pereira (2017) acessa a importância de abordar histórias de autores negros sobre pessoas negras na seguinte passagem,

A importância de abordar histórias sobre pessoas negras reside no que Chinua Achebe (2000) e Chimamanda Adichie (2009) chamam “um equilíbrio de histórias”. Em livros didáticos, currículos e programas de ensino pelo mundo todo, existem histórias e representações que frequentemente não contemplam pessoas negras, e quando elas são representadas são geralmente retratadas com matizes de estereótipos ou, o que Adichie chama de “uma história única”.

<sup>1</sup>. (PEREIRA, 2017, p. 35)

A perspectiva de “um equilíbrio de histórias” dialoga com uma pedagogia decolonial em uma perspectiva de ecologia de saberes, assim como pode-se perceber que a pedagogia pós-método tem uma relação de abertura que propicia a implementação de pedagogias decoloniais em currículos de educação linguística em LI, que são amplificados quando se utiliza literatura de autoria negra e outras mídias como recurso didático-pedagógico.

É importante ressaltar a função política, ideológica, socioeconômica e cultural da literatura, e a importância de experiências interculturais através de uma educação intercultural crítica, isso a literatura proporciona. Ainda sobre o uso da literatura em ensino de LI como língua estrangeira, Brun (2004, p. 85) ressalta a presença da ficção e do drama e a dimensão teatral do uso de textos literários que proporcionam uma reconstrução identitária crítica ao experienciar histórias e personagens diversos.

Pereira (2020) traz exemplos e estratégias para se trabalhar literatura associados a questões étnico-raciais, de classe e de gênero no ensino de LI. A autora também defende o uso da literatura e outras mídias na educação linguística em LI no Brasil articulado com a pedagogia da possibilidade para transformação social através da educação. Cruz (2004)

---

<sup>1</sup> No original, “The importance of addressing stories about black people resides in what Chinua Achebe (2000) and Chimamanda Adichie (2009) call a “balance of stories”. In textbooks and syllabuses worldwide, there are stories and representations that do not often contemplate black people and when they are represented they are commonly depicted with the shades of stereotypes or, what Adichie (2009) calls a “single story”.”

demonstra êxito em se trabalhar com o cinema para ensinar LI em seu projeto sobre educação linguística em LI usando filmes.

Em minhas experiências de ensino como aluno de graduação e de pós-graduação, trabalhei com obras que pudessem proporcionar reflexões sobre questões que atravessam as vidas dos estudantes e que trouxessem as marcas coloniais na modernidade para promover a conscientização sobre relações de poder que se sustentam pela colonialidade do poder e suas derivadas a serviço de ideologias de matriz imperialista.

### **1.12 Cenas dos Próximos Capítulos**

No segundo capítulo, me debruçarei sobre experiências de ensino, analisando essas experiências e dialogando com as teorias, pedagogias e currículos para a educação linguística em língua inglesa defendidos nessa pesquisa.

## **2 UM OLHAR AUTOETNOGRÁFICO SOBRE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE INGLÊS: UM PERCURSO FORMATIVO**

### **2.1 O Frescor que as Pesquisas Autoetnográficas trazem para Estudos Acadêmicos no Brasil: um percurso metodológico**

É sobre frescor e posição crítica de que se trata a pesquisa autoetnográfica. Ela se alinha com uma perspectiva decolonial que é necessária à educação brasileira por defender novas formas de fazer pesquisa, por pesquisar o que não é pesquisado e por romper com maneiras universais de fazer pesquisa. As pesquisas tradicionais não reconhecem as inúmeras maneiras que a experiência pessoal influencia o processo de pesquisa, o que não ocorre com a autoetnografia que permite aos pesquisadores se referenciar em suas próprias experiências para compreenderem um fenômeno ou uma cultura específica, sem negar essa influência e consciente dela.

A metodologia de pesquisa autoetnográfica, qualitativa, interpretativa, evocativo-narrativa se vale da interpretação do pesquisador amparada pelas teorias propostas pelo pesquisador e por suas experiências, e ela não trará resultados quantitativos, isto é, em números. Seu teor terá um olhar profundo sobre o objeto de pesquisa levando em consideração o entorno em que a pesquisa é realizada, o contexto social e institucional, a realidade socioeconômica e outras especificidades da pesquisa e das pessoas envolvidas nela, sempre com ética relacional.

Em minha pesquisa autoetnográfica, qualitativa, interpretativa, narrativo-evocativa me amparo em um arcabouço teórico que se alinha com minha maneira de pensar o mundo e a educação linguística em LI nos contextos em que atuei ao longo de minha formação.

A metodologia de pesquisa autoetnográfica, segundo Ellis (2004) e Holman Jones (2005), “é uma abordagem de pesquisa e escrita que busca descrever e analisar sistematicamente experiência pessoal para compreender experiência cultural (ethno)” (ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2011, p. 1). A metodologia de pesquisa autoetnográfica é uma abordagem de pesquisa que rompe com formas canônicas de fazer pesquisa e tem paralelo com a pedagogia crítica. Sobre a abordagem da autoetnografia, “[e]ssa abordagem desafia métodos canônicos de fazer pesquisa e representar os outros (SPRY, 2001) e trata pesquisa como um ato político, socialmente justo e socialmente consciente

(ADAMS & HOLMAN JONES, 2008)” (ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2011, p. 1, tradução nossa).

Ver a pesquisa como ato político é, também, encarar a educação como espaço de luta pela transformação da sociedade em uma sociedade mais justa e menos desigual e como um ato de fazer política através da educação com compromisso por essa transformação e com responsabilidade social enquanto pesquisadores. Encarar a educação como um ato político era defendido como ideal por Freire (1987). Essa atitude se alinha com a atitude crítica das experiências descritas na pesquisa e com a própria pesquisa.

A necessidade de produzir pesquisa significativa, acessível e evocativa que traga nela experiências pessoais ao escrever uma pesquisa que sensibilizaria leitores para questões importantes da modernidade como questões de políticas identitárias que foram silenciadas pelo projeto colonial é enorme. As pesquisas autoetnográficas sensibilizariam seus leitores para outras formas de representação que aumentam a capacidade de ter empatia e solidariedade com pessoas que são diferentes, humanizando a pesquisa.

A pesquisa autoetnográfica reconhece e acomoda subjetividade e emotividade, reconhecendo também a influência do pesquisador na pesquisa sem ter a intenção de esconder essa influência e subjetividade do pesquisador como nas metodologias de pesquisa tradicionais. Por trás de escolhas, de discursos e de narrativas sempre há um viés ideológico por mais que se queira esconder sua ideologia, e isso não é diferente quando se fala de formas de se fazer pesquisa nas universidades públicas no Brasil nas pesquisas em linguística aplicada relacionadas à educação linguística em LI.

Em sua maioria, aqueles que advogam por maneiras tradicionais de fazer e de escrever pesquisa estão defendendo uma perspectiva branca, masculina, de classe social privilegiada, cristã e capacitista estruturada (ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2011, tradução nossa). Segundo essas convenções na maneira de fazer e escrever pesquisa canônica, um pesquisador desconsidera outras formas de saber e outras epistemologias e decreta que outras formas de saber e de fazer e escrever pesquisa são inválidas. Esta pesquisa autoetnográfica busca novas formas de pesquisar e de produzir significativas, propondo novas epistemologias para a educação linguística em LI.

A autoetnografia contempla esses outros saberes, epistemologias e cosmologias expandindo a gama de maneiras de fazer e escrever pesquisa significativa e relevante. Adams (2005) e Wood (2009) destacam que,

Autoetnografia, por outro lado, expande e abre um prisma mais amplo sobre o mundo, evitando definições rígidas do que constitui pesquisa significativa e útil; essa abordagem também nos ajuda a compreender como os tipos de pessoas que nós reivindicamos, ou são considerados, ser interpretações de influências do que nós estudamos, como nós estudamos e o que nós dizemos sobre o tópico estudado (ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2011, p. 2, tradução nossa)

A autoetnografia se alinha com a pedagogia crítica, a ecologia de saberes e o pensamento heterárquico por colocar conhecimentos e maneiras de fazer e de escrever pesquisa em pé de igualdade em termos de valor e de importância, validando todos os conhecimentos e colocando-os em um horizonte desierarquizado.

A pesquisa autoetnográfica é, ao mesmo tempo, processo e produto, e possui características de autobiografia e de autoetnografia. Quando pesquisadores fazem autoetnografia, eles retrospectivamente e seletivamente escrevem sobre epifanias que derivam de, ou se tornam possíveis através de, ser parte de uma cultura e/ou através de possuir uma identidade cultural particular.

Autoetnógrafos precisam não somente usar suas ferramentas metodológicas e literatura de pesquisa para analisar experiência, mas também considerar maneiras que outros podem experimentar epifanias similares. Autoetnógrafos precisam usar experiência pessoal para ilustrar facetas de experiência cultural e, ao fazer isso, tornar características de uma cultura familiar para os membros dessa cultura e, também, para membros estranhos a essa cultura.

Assim, o autoetnógrafo escreve de forma generosa para ser compreendido por membros da cultura e pessoas externas a essa cultura, quebrando o paradigma da metodologia de pesquisa tradicional. Produzir uma descrição de uma cultura não é uma tarefa fácil. Autoetnógrafos se tornam observadores e participantes de sua pesquisa e, através de suas experiências e vivências durante a pesquisa, de sua experiência acadêmica e domínio de teorias, pesquisadores desenvolvem pesquisas que sejam acessíveis e generosas para leitores familiarizados ou não com as temáticas abordadas. “Quando pesquisadores escrevem autoetnografias, eles produzem uma *descrição densa* de uma cultura” (GEERTZ, 1989, p. 10; GOODALL, 2001, tradução nossa). Segundo Jorgeson (2002),

o propósito dessa descrição é ajudar a facilitar o entendimento de uma cultura por membros internos dessa cultura e os membros externos a essa cultura, e é criado por meio de discernir indutivamente padrões de experiência cultural – sentimentos, histórias, e acontecimentos repetidos – como evidenciado por

notas de campo, entrevistas e/ou artefatos” (JORGESON, 2002, p.13, *apud* ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2011, tradução nossa)

Ao escrever autoetnografia, pesquisadores(as) procuram produzir descrições estéticas e evocativas densas de experiência pessoal e interpessoal. Eles realizam isso primeiro discernindo padrões de experiência cultural evidenciados pelas notas de campo, entrevistas, e/ou artefatos, e então descrevendo esses padrões usando facetas da contação de histórias, expondo e contando, e alterações da voz autoral (ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2011, tradução nossa).

Assim, o autoetnógrafo não somente tenta tornar experiência pessoal significativa e experiência cultural cativante, mas também, produzindo textos acessíveis, o autoetnógrafo pode ser capaz de atingir públicos de massa mais diversificado e maior que a pesquisa tradicional geralmente desconsidera, um deslocamento que pode tornar mudança social e pessoal possível para mais pessoas (BOCHNER, 1977; ELLIS, 1995; GOODALL, 2006; HOOKS, 1994, p. 14; In: ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2011).

Autoetnografia, enquanto método, tenta romper o binário entre ciência e arte procurando corrigir um erro da pesquisa tradicional que posiciona arte e ciência como opostos. A pesquisa pode ser rigorosa metodologicamente, teórica, e analítica e emocional, terapêutica e inclusiva de fenômenos pessoais e sociais. Em um mundo de diferença metodológica, autoetnógrafos acham inútil discutir se a pesquisa é um processo ou um produto válido (BOCHNER, 2000; ELLIS, 2009; In: ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2011, tradução nossa).

Autoetnógrafos veem pesquisa e escrita como atos de justiça social, mais do que se preocupam com precisão. O objetivo é produzir textos analíticos acessíveis que nos transformem e transformem o mundo em que nós vivemos (HOLMAN JONES, 2005, p. 764; In: ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2011, tradução nossa).

Para isso, autoetnógrafos usam em sua defesa o conceito de confiabilidade, que, na autoetnografia, se refere à credibilidade do narrador, veracidade das experiências descritas e a crença que elas aconteceram, o conceito de validade, que significa que um trabalho busca verossimilhança, isto é, que ele evoca nos leitores um sentimento de que as experiências descritas e suas narrativas são possíveis e a história é coerente, e promove a conexão entre leitores e escritores pesquisadores de forma dinâmica promovendo continuidade em suas vidas, e, por fim, o conceito de generalidade na autoetnografia que é se a pesquisa passa no teste dos leitores enquanto eles determinam se a história narrada

fala para eles de suas experiências ou sobre a vida de outros que eles conhecem. A generalidade é determinada a partir de uma análise sobre se o autoetnógrafo específico é capaz de iluminar processos culturais não familiares a pessoas externas a uma epistemologia específica, a um determinado campo de saber ou conhecimento na sua pesquisa ao escrevê-la (ELLIS & BOCHNER, 2000; ELLIS & ELLINSSON, 2000).

## **2.2 Minhas Experiências, Correndo Riscos Calculados: Colocando em Prática as Minhas Articulações Teóricas e Currículos com Repertório de Literatura de Autoria Negra e outras Mídias**

Sob a égide da pesquisa autoetnográfica, me debruço, nesta seção, sobre minhas experiências de ensino de inglês. Abordarei três experiências narradas e analisadas sob um viés crítico com o objetivo de demonstrar o poder da literatura de autoria negra e outras mídias, que trazem experiências e concepções descentradas daquelas de matriz colonial para sala de aula de LI para ampliar a visão de mundo dos estudantes.

As experiências narradas ocorreram, como já mencionado, em três espaços de aprendizagem enfocados nesta pesquisa: primeiramente nas turmas do PROFICI – PROEMI no ILUFBA, depois na educação básica em um grupo do 9º ano do ensino fundamental II do Colégio Estadual Thales de Azevedo, na graduação, e no ensino superior em uma turma de graduandos da UFBA na disciplina LETB 44 - Língua Inglesa em Nível Avançado no tirocínio docente, parte do meu mestrado acadêmico em linguística aplicada, durante o mestrado.

Durante minha trajetória acadêmica, como monitor do PROFICI/PROEMI, trabalhei com grupos de aprendizes de LI com as palestras TEDTALK do YouTube *Sejamos Todos Feministas* (ADICHIE, 2014) e *O Perigo de uma História Única* (ADICHIE, 2018). Dessas palestras surgiram seus respectivos ensaios literários podendo, assim, serem trabalhados com os alunos de forma multimodal na forma digital escrita e na forma de vídeo do YouTube, acessando o ensaio literário escrito na forma digital para desenvolver a leitura e o vídeo para desenvolver a audição junto com as imagens de Chimamanda Adichie. O ensaio é um gênero literário breve, situado entre o poético e o didático, que expõe ideias, críticas e reflexões éticas e filosóficas. O ensaio literário consiste na defesa de um ponto de vista pessoal e subjetivo sobre um tema humanístico, filosófico, político, social, moral, comportamental, literário, religioso etc.

Adichie é uma intelectual, feminista e escritora nigeriana, e sua palestra *O Perigo de uma História Única* é uma das mais assistidas da plataforma TEDTALK do YouTube. Ela é reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras anglófonas de sucesso.

A disciplina Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa do curso de Letras da UFBA, lecionada pela professora Fernanda Mota Pereira, me introduziu aos ensinamentos sobre a pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), sobre o ensino de língua baseado em tarefa (TBLT) (LARSEN-FREEMAN, 2003) e o uso da literatura e outras mídias no ensino de inglês (PEREIRA, 2017), os quais eu comecei a colocar em prática nas aulas do PROEMI, além de trabalharmos na disciplina com leitura do livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), de Paulo Freire. Dentre as questões trazidas por essa leitura, temos a educação libertadora associada a práticas sociais, o foco na conscientização e o diálogo entre professores e alunos, o papel da educação como um ato político e a educação como prática de liberdade através da transformação por meio de uma consciência crítica.

No PROEMI, programa no qual eu fui bolsista/monitor em língua inglesa, havia sessões de formação para os monitores/professores do programa que tem como uma de suas interfaces a *formação* de professores de língua inglesa. As sessões no PROEMI eram compostas por sessões com professores do ILUFBA envolvidos no programa que ensinam língua inglesa para alunos e servidores da UFBA e que é um dos maiores programas gratuitos de ensino, de internacionalização e de democratização de língua estrangeira em universidades públicas no Brasil, e por sessões com assistentes de ensino de inglês do programa Fulbright, que, também, poderiam ser requisitados para auxiliar os monitores /professores bolsistas do PROFICI/PROEMI.

Eu requisitei a participação de uma assistente de professor de inglês para as aulas em que trabalhei com meus grupos com a palestra/ensaio literário *Sejamos Todos Feministas* (2014). Os assistentes de ensino de língua inglesa da Fulbright são bolsistas do programa oriundos dos Estados Unidos que desenvolvem atividades de assistência de ensino nas universidades para onde são designados. Na UFBA, esses bolsistas atuaram, entre outras atividades, no PROEMI tanto mediante participação e cooperação nas aulas quanto em sessões de formação.

Nas sessões de formação de professores de LI, tive a oportunidade de aprender muito e poder colocar esse aprendizado em prática em sala de aula com grupos do PROFICI/PROEMI, de interagir com outros professores e futuros professores de língua inglesa, de interagir com os bolsistas da Fulbright que eram falantes da língua inglesa

como língua materna e de procedência estadunidense, e de melhorar a minha formação como professor de língua inglesa lançando mão dessas experiências e desse aprendizado.

Ao colocar em prática o ensaio literário/palestra TEDTALK *Sejamos Todos Feministas* (2014) nas aulas do PROEMI, tendo a participação de uma assistente de ensino da Fulbright, os grupos trabalhados puderam participar na construção coletiva de conhecimento em torno do feminismo, aprender sobre o movimento sufragista, sobre o movimento feminista em sua história e quem o patrocina, sobre a visão de feminismo de Chimamanda Adichie e da assistente de ensino da Fulbright a partir de suas experiências como mulher, feminista e ativista, e a minha participação enquanto professor com perfil transformador intelectual, que fez pesquisas sobre o feminismo para essas aulas, ampliando a consciência e desconstruindo pensamentos e ideologias que foram socio-historicamente construídos.

Questões de gênero em relação ao feminismo foram acessadas nessas discussões acionando reflexões, desconstruções e reconstruções de conceitos e pensamentos em relação ao que é o movimento feminista e o como ele se apresenta hoje. As discussões geradas nas aulas construíram outras perspectivas sobre o que é feminismo e o que é ser feminista no contexto estadunidense reverberando em análises e reflexões sobre essa reformulação do posicionamento feminista, na promoção de um movimento feminista mais agregador, no Brasil e no mundo ocidental.

Essas foram algumas discussões que, entre outros assuntos, emergiram nas aulas, amparados pelo conhecimento compartilhado pela assistente de ensino sobre o movimento feminista estadunidense, sendo ela uma mulher estadunidense de origem mexicana, pela minha pesquisa sobre essas questões e pela participação dos alunos além, claro, do conteúdo trazido no ensaio/palestra.

Dessa prática de pedagogia engajada, se exerce uma práxis da transformação do mundo ou, ainda, um ensaio sobre a educação libertadora (HOOKS, 1994), que consiste em construir o conhecimento em uma rede de apoio e através de escuta sensível, amparado no compromisso de transformação social e do poder da educação. Disso resultou a construção de textos escritos que analisaram de forma crítica os pontos levantados nas discussões na língua-alvo, a língua inglesa, em uma perspectiva de ensino de língua baseado em tarefa- TBLT (LARSEN-FREEMAN, 2003), atento a questões sociais.

As tarefas escritas tiveram criticidade e apresentaram o desenvolvimento da escrita e a estruturação de ideias. Os alunos do PROEMI, de níveis diversos, foram

receptivos ao modelo de aula desenvolvido, ao material didático utilizado e participaram nas discussões. Nas aulas, os alunos adquiriam insumos para realização da tarefa escrita através das anotações e das ideias chave escritas no quadro durante as discussões em sala de aula de inglês, e isso ajudou no processo de escrita deles.

A pedagogia engajada de hooks (1994) enseja aplicar os ensinamentos adquiridos em suas práticas a situações de sofrimento e injustiça social, política, ambiental e econômica. Tal pedagogia inter-relaciona questões de injustiça social, racismo e feminismo a uma prática libertadora que não se limita à escola se estendendo a práticas sociais compartilhadas.

Em uma outra oportunidade trabalhei com o ensaio literário/palestra TEDTALK *O Perigo de uma História Única*, de Adichie (2018), pela sua riqueza intercultural, pela representatividade que ele proporciona ao revelar uma protagonista negra e, também, pelas questões que ele traz, como a importância da literatura na formação humana e na formação ideológica, principalmente na infância. A produção escrita, em uma perspectiva TBLT (LARSEN-FREEMAN, 2003), foi profícua e obteve o interesse dos aprendizes para a realização da tarefa. O TBLT se baseia em tarefas que têm relação com questões sociais, raciais e de classe, e comprometimento com a transformação social pela educação.

A partir de *O Perigo de uma História Única* (ADICHIE, 2018), os grupos de estudantes do PROFICI-PROEMI, de níveis variados, refletiram sobre essa necessidade e sobre a importância de conhecermos outras histórias, outras cosmologias para, assim, não ser assimilado pelas ideologias do Norte global e pelas colonialidades. Eles também perceberam como é importante acessar outras produções fora do eixo eurocêntrico imperialista.

Percebi que esses ensaios literários junto com os vídeos do YouTube com as palestras traziam questões que despertavam o interesse no aprendizado da língua inglesa, instigando o pensamento crítico e a reflexão, para além do desenvolvimento de competências linguísticas, adentrando por questões sociais e pelo desenvolvimento de competências humanísticas e a aquisição de experiências por meio das narrativas da autora e de personagens descritos na narrativa. Com isso, percebia o quanto uma abordagem pautada nos multiletramentos pode contribuir no processo de aprendizagem de uma língua enquanto também amplia horizontes de percepção sobre questões sociais, raciais e de gênero.

Notei que os alunos desenvolviam de forma mais efetiva suas competências linguísticas com o material didático utilizado de forma intencional e alinhado a questões sociais. A resposta dos alunos na participação nas aulas e na realização da tarefa escrita me deu o subsídio para introduzir mais literatura de autoria negra e outras mídias em minhas aulas.

Depois, quase ao final da graduação, na disciplina Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, realizei meu estágio docente em língua inglesa com um grupo de aproximadamente dez estudantes regulares na turma do 9 ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Thales de Azevedo em Salvador. Essa experiência de ensino foi muito enriquecedora e demonstrou que uma educação de qualidade através da literatura de autoria negra e outras mídias com compromisso com a transformação social por meio da conscientização e de uma educação intercultural crítica tem impactos positivos nas vidas dos alunos da escola pública.

Consciente do ensino que estava sendo realizado pela professora da disciplina antes de eu assumir o grupo, o qual se amparava em um currículo focado na gramática da língua inglesa e no livro didático, através da observação que fiz das aulas da professora titular do colégio, coloquei em prática uma “sequência didática” alicerçada em uma educação linguística em língua inglesa através de literatura de autoria negra e outras mídias por meio de uma pedagogia crítica, à luz da LAC. Houve, também, a implementação de estratégias pedagógicas de conscientização e de uma educação intercultural crítica.

Em um primeiro momento, trabalhei algumas estratégias com base em fundamentos psicológicos da educação com o grupo, como proporcionar um ambiente acolhedor, com uma escuta sensível e um olhar atento para perceber as necessidades daquele grupo específico. Não posso deixar de mencionar a abordagem psicológica nesse primeiro contato com os alunos adolescentes que se fundamentou através das reflexões sobre o livro *A Produção do Fracasso Escolar* (PATTO, 1990).

Em seu livro, Patto (1990, p. 9) faz referências aos pensamentos de Marx, Vygotsky e Freire sobre o materialismo-histórico pensando sua relação com a produção do fracasso escolar através desse ponto de partida para afirmar a necessidade de compreender “[...] a realidade social na qual uma determinada visão sobre as diferenças no desenvolvimento escolar existentes entre crianças e adolescentes de diferentes condições sociais era gerada”.

Depois, coloquei em ação uma sequência didática sobre representatividade e formação de identidade usando um currículo com literatura de autoria negra e outras mídias. O gênero literário escolhido foi um ensaio feito a partir de uma palestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2018), que leva o título *O Perigo de uma História Única*. Depois, usei uma citação da escritora afro-estadunidense bell hooks (1994), do seu livro *Ensinando para Transgredir - A Educação como Prática da Liberdade*, uma música de rap do cantor Will.I.Am chamada *I Have a Dream/Eu tenho um sonho* (2007), que faz parte da trilha sonora do filme *Freedom Writers/Escritores da Liberdade* (2007), o qual foi usado também como parte da sequência didática.

### **2.3 Um Olhar Autoetnográfico sobre Sequência Didática**

A sequência didática se inicia trabalhando com o ensaio literário/palestra TEDTALK, *O Perigo de uma História Única* (2018), de Chimamanda Adichie, que abordou as questões já mencionadas acima quando foi usado nas aulas do PROFICI/PROEMI. O texto digital do ensaio literário e o vídeo da palestra foram enviados por teaching to trans WhatsApp para os alunos em um grupo previamente criado para este fim.

Os alunos foram orientados a fazer anotações sobre as ideias centrais da discussão ao tempo em que eu colocava no quadro as ideias principais que eram discutidas e as reflexões que eram apreendidas dessa construção de conhecimento coletiva para gerar insumos para a tarefa escrita avaliativa em uma perspectiva de ensino de língua baseado em tarefa.

Ao usar o ensaio literário/palestra *O Perigo de uma História Única* (ADICHIE, 2018) para iniciar a SD alinhado ao tema da SD que era representatividade e formação de identidade, os estudantes da escola pública refletiram sobre o perigo das histórias únicas, a incompletude dessas histórias, a universalidade trazida pelas histórias únicas, e como elas criam estereótipos e estigmatizam povos, culturas e lugares, pois as histórias únicas servem a um projeto e a uma ideologia de matiz colonial. Os estudantes puderam refletir com criticidade sobre o texto digital e o vídeo de Adichie e se expressar em LI nas discussões em sala de aula sobre os perigos de uma história única e se conscientizar que a história única perde seu poder sobre nós quando acessamos conhecimentos, ideologias, literaturas e histórias não hegemônicas.

Na aula seguinte, trabalhamos com uma citação de bell hooks (1994), que está no capítulo 11 – *Ensinando Novos Mundos/Novas Palavras*, do livro *Teaching to Transgress*, que traz reflexões sobre o poder da língua de se recriar e de assumir, também, uma forma de decolonizar a língua inglesa e, ainda, de resistência e transformação através da língua do colonizador. Hooks (1994) diz que o problema não é a língua, mas sim o que o colonizador faz com ela, usando-a para estigmatizar e humilhar sob a égide do pensamento colonial.

Hooks (1994) traz a ideia de resistência e luta antirracista através do desenvolvimento e uso do “inglês negro” como um movimento de resistência dos negros no contexto estadunidense, enquanto aqui se trava essa batalha entre os padrões de inglês hegemônicos e a concepção de “World Englishes” para realizar esse movimento de resistência sobre a língua inglesa, uma língua imperialista de grande poder no capitalismo e na modernidade.

No texto de hooks (1994) que foi usado na SD, foram discutidas estratégias de resistência usadas pelos afro-estadunidenses através do domínio e da reformulação da língua inglesa, a língua do dominador, reestruturando a língua inglesa em uma forma chamada de “inglês negro” ou “black English” para organizar-se e organizar a cultura negra dos povos africanos que foram escravizados, trazidos para serem explorados nos Estados Unidos e que falavam diferentes línguas. Hooks (1994) diz que o problema não é a língua, mas sim o que o opressor faz com ela.

Pode-se, a partir dessas reflexões, pensar no “pretoguês” e nas estratégias de resistência que os africanos escravizados e seus descendentes nascidos no Brasil desenvolveram para sobreviver em um país racista que foi colônia.

Nos EUA assim como no Brasil, a colonização e a escravização de povos africanos livres deixaram mazelas na sociedade que se mantêm até hoje no mundo ocidental sobre o pilar do racismo, em que a linguagem, mais especificamente a língua, tem o poder de romper com ideologias e prerrogativas de matriz colonial ou reforçá-las.

Aqui, após as discussões, eu orientava os alunos a fazerem suas anotações e escrevia as ideias principais no quadro para auxiliar na construção da tarefa escrita da atividade encadeadora da sequência didática. Neste estágio, orientei os alunos a se reunirem em grupos pequenos e trocarem suas impressões e suas anotações para, em seguida, escreverem um texto que concatenasse as ideias expressas no ensaio literário/palestra de Adichie com a citação de bell hooks (1994), o que vai servir como

insumo para a atividade final da tarefa escrita em uma proposta de ensino de língua baseado em tarefa (LARSEN-FREEMAN, 2003).

Em outra aula, trabalhei com os alunos uma música de rap do cantor negro estadunidense Will.I.Am *I Have a Dream* (2007), acessando o rap como recurso pedagógico. O rap trabalhado tem como título o discurso do ativista antirracista estadunidense Martin Luther King (1929-1968), e faz parte da trilha sonora do filme *Escritores da Liberdade* (2007), usado na conclusão da sequência didática. O rap traz com ele toda a simbologia de música de protesto e de questionamento sobre questões sociais, étnico-raciais, de gênero e de classe social. Souza (2011), que defende o uso do rap para tratar e discutir essas questões, trazendo o rap, no bojo do movimento hip hop, que compreende o grafite, o *break* e o rap, enxerga o movimento cultural hip-hop como letramento de reexistência e como catalisador da transformação social. Os alunos discutiram a música, seu significado e as questões imbricadas na letra da música, fizeram anotações das ideias principais que apareceram nas discussões em sala de aula, as quais foram escritas no quadro para servir como elementos para a atividade escrita.

O direcionamento dado foi de se ter um pensamento crítico e de desenvolver a conscientização através das discussões, das reflexões e da escrita sobre os conteúdos estudados. Assim, sequencialmente, os alunos foram orientados a assistir ao filme *Escritores da Liberdade* (2007) em casa e, depois, na aula seguinte, as cenas mais importantes do filme foram discutidas em sala de aula. Os mesmos procedimentos de anotações das ideias centrais das discussões para a tarefa final foram adotados. Os alunos também discutiram sobre o filme e sobre suas reflexões em grupos em uma outra aula. O uso de filmes na educação linguística de inglês atende ao propósito de trabalhar com literatura e outras mídias que defendo nesta pesquisa. O uso de filmes também é defendido em Cruz (2004) como oportunidade de aprender diferentes variedades da LI e para acessar outras culturas.

As reflexões sobre o filme trouxeram discussões que giraram em torno de questões como meritocracia, questões étnico-raciais, de gênero e de classe social no contexto estadunidense. O filme mostra que estudantes da escola pública têm uma realidade social mais difícil, principalmente quando esses estudantes são negros.

O filme conecta-se com o ensaio literário/palestra *O Perigo de uma História Única* (ADICHIE, 2018) na medida em que nele a professora estimula seus alunos a escreverem um diário com as suas vivências e histórias de vida demonstrando o valor da história de cada estudante, aumentando-lhes a autoestima ao colocar em tela que toda

história importa e que as histórias dos estudantes e as reflexões sobre elas ajudam a se posicionar melhor no mundo e a perceber a importância da educação e como ela é essencial para crescer como ser humano e para transformar a realidade. A professora do filme tem um perfil de professora transformadora intelectual (KUMARAVADIVELU, 2003) com responsabilidade social e compromisso com uma educação emancipatória.

A partir do filme, os alunos da escola pública puderam fazer analogias e associações entre a realidade social e educacional do filme que se passa em um contexto estadunidense e a realidade de estudantes da escola pública brasileira. Durante essas aulas da SD foram contempladas questões linguísticas e extralinguísticas com produções orais que envolveram discussões e reflexões sobre questões culturais, sociais e políticas de forma globalizada e localizada fornecendo componentes para produção da atividade avaliativa escrita. Segui um caminho de planejamento de currículo e das aulas com a introdução do formato de SD para a execução dessas aulas e tendo como critério avaliativo uma produção escrita amparada nas discussões e nas anotações que servirão para a produção escrita como avaliação desse processo de aprendizagem.

O formato de trabalho adotado foi, primeiro, os estudantes faziam a leitura dos textos literários em forma digital e/ou a audição dos recursos audiovisuais utilizados na SD estudando em casa gramática, pronúncia e vocabulário. Depois disso, havia discussões em sala de aula dos conteúdos em uma perspectiva de comunidade de aprendizagem com a mediação do professor atento ao processo e necessidades de aprendizagem. Fazia anotações nas aulas e orientava os estudantes a tomarem nota das ideias principais trazidas nas discussões que serviriam como pontos de partida para as reflexões para a produção da atividade avaliativa escrita que foi a atividade encadeadora da SD. Dessa forma, foram trabalhados os conteúdos envoltos na SD sob o tema representatividade e formação de identidade.

Na penúltima aula, orientei os alunos a discutir sobre os conteúdos estudados, inter-relacionando-os para a escrita da atividade encadeadora, que foi a escrita de um texto crítico sobre os conteúdos trabalhados. Eles foram orientados em sala de aula na organização de suas ideias tendo em vista, também, o tema da sequência didática, que foi representatividade e formação de identidade, como já mencionado.

Na última aula que tive com o grupo, lemos as produções escritas, discutimos sobre elas, conversamos sobre educação, escola pública, racismo, desigualdade social, língua inglesa e literatura, chegando à conclusão de que uma educação de qualidade impacta positivamente na vida de alunos da escola pública, e que o uso de uma literatura

e de outras mídias escolhidas de modo intencional com um olhar decolonial na educação linguística em língua inglesa, mas não somente nela, pode promover a conscientização, uma educação intercultural crítica, desmistificando a escola e decolonizando a língua inglesa.

Os estudantes gostaram do currículo, se sentiram representados, se identificaram com o material didático utilizado e responderam positivamente às abordagens e estratégias usadas por mim durante as aulas. A realização da tarefa escrita, a participação nas discussões e o comprometimento com as aulas me mostraram que alunos da escola pública têm direito a uma educação linguística de qualidade e que, muitas vezes, o Estado falha ao não oferecer qualidade na educação pública. É possível promover uma educação linguística que proporcione estudar a língua inglesa em uma perspectiva decolonial, crítica e de ingleses do mundo (World Englishes) falado por não nativos de maneira globalizada, decolonizando a língua inglesa e a educação linguística. Para esse fim, a literatura de autoria negra e outras mídias se mostram um material didático pedagógico frutífero e transformador no sentido de desenvolver competências humanísticas e de trazer outras perspectivas sobre o mundo e a realidade.

O processo de decolonização da LI consiste em assumir o complexo processo de tomar controle dos princípios e práticas de planejar, ensinar e aprender LI no Brasil. Esses conceitos foram abordados por Rajagopalan (2005) e trazidos em uma concepção de inglês como língua franca de status global e em uma concepção de “World Englishes” ou “Ingleses do Mundo/Ingleses Regionais”, baseados nas conjecturas de Kachru (1985), que se amparam na enorme quantidade de falantes de LI não nativos.

Como já mencionado anteriormente, após a graduação ingressei no mestrado acadêmico em linguística aplicada no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC), do ILUFBA. Como parte do mestrado, realizei meu tirocínio docente na disciplina LETB 44 – Língua Inglesa em Nível Avançado lecionando língua inglesa para uma turma de graduandos da UFBA, que é o relato da minha terceira experiência de ensino em LI utilizando SD e literatura de autoria negra e outras mídias em uma perspectiva crítica.

Nesse componente, construí/planejei um currículo com textos literários e outras mídias como parte da disciplina, após a professora efetiva da disciplina lecionar textos jornalísticos e textos acadêmicos. Os recursos das aulas foram poesia em língua inglesa, conto em língua inglesa, citações de livros, trechos de livros, capítulos de livros, e uma palestra de autores negros que rompem, ou buscam romper, com representações da

literatura em língua inglesa de matriz colonial que oprimem e estigmatizam os povos não brancos europeus.

Portanto, mais maduro em relação à educação linguística em LI e às minhas práticas pedagógicas, com mais conhecimento de teorias e pedagogias decoloniais, de abordagens pedagógicas críticas e com um maior repertório de textos literários e outras mídias deslocados do eixo eurocêntrico, tive a enriquecedora experiência de ensinar um grupo de graduandos da UFBA na disciplina LETB 44 - Língua Inglesa em Nível Avançado no tirocínio docente no mestrado acadêmico no PPGLinC/ILUFBA em contexto remoto, implementando atividades com a literatura e outras mídias pelo viés da Pedagogia Crítica, atento a questões interculturais, decoloniais e dos multiletramentos.

Nesse momento, pude perceber uma articulação mais consistente no meu trabalho, que eu já vinha desenvolvendo nas minhas duas experiências anteriores na graduação, primeiro no PROFICI/PROEMI e depois no estágio no Colégio Estadual Thales de Azevedo, trabalhando a conscientização em sala de aula de inglês, os multiletramentos, promovendo uma educação intercultural crítica, exercendo uma escuta sensível e atento às questões sociais, de raça e de gênero.

Também pude perceber a necessidade de empoderar os estudantes com discursos antirracista, anticapitalista, feministas, decoloniais, e discursos da modernidade comprometidos com a promoção de uma educação linguística em LI voltada para a transformação social e a justiça social e cognitiva em relação ao acesso a uma educação linguística em LI de forma democratizada para toda a sociedade através de uma educação pública crítica, inclusiva e emancipatória.

O currículo contemplou o desenvolvimento do pensamento crítico ao trazer temas relevantes que foram trabalhados de forma significativa, ativando, muitas vezes, a representatividade em suas histórias e personagens. As aulas eram construídas coletivamente através do discurso na língua-alvo e os estudantes se sentiam motivados a participar para se expressar sobre um assunto sem se preocupar exclusivamente com a estrutura da língua.

Os alunos conheceram novos autores, autores afro-estadunidenses, nigerianos, quenianos e outras literaturas em LI que trouxeram outras histórias e conhecimentos descentradas do pensamento e das epistemologias hegemônicas, coloniais, imperialistas, eurocêntricas, promovendo, muitas vezes, uma mudança paradigmática em relação a visão de mundo e de conhecimento ao ter acesso a textos literários e outras mídias que,

em grande parte, não são contemplados nos currículos de LI da rede pública de ensino básico e superior em componentes de inglês em nível básico, intermediário e avançado.

Na contramão disso, em minha experiência de ensino do componente de inglês em nível avançado, enfoquei questões referentes a posição social e do trabalho da mulher e sobre feminismo trabalhando em sala de aula e a partir da inclusão desses gêneros literários no currículo com os poemas *Woman Work/Trabalho de Mulher* (1978), de Maya Angelou, um poema do livro *Milk and Honey/Outros Jeitos de Usar a Boca* (2015), de Rupi Kaur, e um conto em língua inglesa chamado *Girl/Garota* (1978), de Jamaica Kincaid. O método avaliativo usado foi a produção de um texto crítico escrito pelos estudantes individualmente, fazendo uma análise dos três recursos pedagógicos utilizados, comparando-os e se expressando sobre as narrativas dos dois poemas e do conto trabalhados em sala de aula na tarefa escrita com criticidade. Para implementar as atividades, segui os princípios do TBLT.

O grupo demonstrou interesse em trabalhar com poesia em língua inglesa e com conto em língua inglesa. A leitura das obras ampliou o vocabulário dos alunos que foram instruídos a fazer a leitura prévia de cada obra e estudo de vocabulário, pronúncia e gramática para discussão nas aulas síncronas do ensino remoto.

Na aula, os alunos participaram comentando suas impressões sobre as obras que discutiram a posição social da mulher determinadas por um sistema-mundo colonial, racista e patriarcal. Os alunos perceberam que, no poema de Maya Angelou e no conto de Jamaica Kincaid a mulher, uma mulher negra, é representada subalternizada ao trabalho doméstico e à criação dos filhos e criada para o casamento e desvalorizada socialmente, respectivamente, enquanto no poema de Rupi Kaur a mulher possui autonomia e sabe do seu grande valor.

Orientei o grupo a fazer anotações durante as aulas síncronas para usar como material para a tarefa escrita que foi fazer uma comparação sobre as obras ou fazer uma análise crítica de uma delas podendo trazer outras referências literárias. Essa foi a primeira produção escrita da turma depois da leitura anterior as aulas, das aulas com as discussões e de trabalhar as três obras literárias. As leituras, as discussões, os diálogos e as anotações em sala de aula de inglês formaram o subsídio que se refletiu na escrita da turma gerando trabalhos de alto nível linguístico em LI e de conscientização.

Com os poemas e o conto, pude trabalhar com os estudantes em sala de aula o sistema-mundo que foi desenhado durante a colonização e se perpetua até hoje estabelecendo a distribuição internacional do trabalho e os papéis sócias na modernidade

sob critérios coloniais baseados no racismo e patriarcado, subalternizando povos não-europeus, principalmente negros e indígenas.

O poema de Maya Angelou *Trabalho de Mulher* (1978) e o conto de Jamaica Kincaid *Girl* (1978) trazem a representação da mulher negra oprimida pelo racismo e pelo patriarcado e pelas convenções sociais de um mundo estabelecido sobre bases coloniais. Já o poema de Rupi Kaur (2015) desconstrói o padrão colonial de representação da mulher, apresentando uma mulher com autonomia e liberdade para fazer escolhas e que se valoriza em um mundo em constante transformação.

Posteriormente, trabalhei com uma citação do livro *Teaching to Transgress - Education as the Practice of Freedom/Ensinando a Transgredir – A Educação como Prática da Liberdade* (hooks, 1994), que se encontra no capítulo 11 sobre língua – *Ensinando Novos Mundos/ Novas Palavras*, de bell hooks, que problematiza a relação entre língua e poder, e também propõe estratégias de lidar com a língua inglesa com uma abordagem decolonial proporcionando um multiletramento de resistência e de reexistência.

A partir das discussões de um trecho do texto de hooks (1994), fiz a mediação no sentido de discutirmos a língua inglesa no contexto racista estadunidense enquanto uma sociedade que foi escravagista e, nesse contexto, onde a língua inglesa, a língua do opressor, era o elo entre os escravizados de diferentes regiões que foram tirados de suas casas, de seus países na África, e trazidos para os Estados Unidos para serem escravizados e explorados.

Discutimos o processo de educação nos Estados Unidos, o racismo nas escolas e na sociedade estadunidense, a importância de uma educação antirracista, e como a língua inglesa se reformulou com os afro-americanos, se fortaleceu na arte negra e como ela se reestruturou no “Black English” nesse processo de apropriação estratégica da língua do colonizador, da língua colonial.

A avaliação foi uma tarefa escrita fazendo uma análise crítica sobre a citação de hooks na qual os alunos poderiam realizar suas escritas de forma livre, mas tendo como referência a passagem discutida em aula. Os trabalhos escritos foram muito bons e trouxeram outras discussões depois das correções dos mesmos e a partir de comentários em sala de aula.

Pode-se, a partir dessas atividades, pensar no “pretoguês” e nas estratégias de resistência que os brasileiros descendentes dos povos africanos que foram escravizados e trazidos para trabalhar e ser explorado no Brasil, desenvolveram para sobreviver em um

país racista e ex-colônia de exploração como é o caso do Brasil. Nos EUA, assim como no Brasil, a colonização e a escravidão deixaram mazelas que se mantêm até hoje em suas sociedades sobre os pilares racismo e da exclusão social onde a linguagem, mais especificamente a língua, tem o poder de romper com ideologias, epistemologias e pressupostos de matriz colonial/imperialista ou reforçá-las.

Depois, trabalhei com o grupo de estudantes da UFBA com um capítulo do livro *Decolonising the Mind* que tem como título *The Language of African Literature*/, de Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) para ampliar a visão crítica sobre a língua inglesa em contexto africano. A partir dessa prática pedagógica, concentrei a atenção dos alunos na leitura do capítulo, nas discussões em sala de aula e em fazer conexões com a citação de hooks, não havendo neste momento tarefa sobre o texto trabalhado.

As discussões sobre o capítulo de Thiong'o giraram em torno da discussão sobre a língua da literatura africana no sentido de escritores africanos escreverem em suas línguas tradicionais ou na língua inglesa e de como a língua inglesa tem uma projeção mundial para essas obras literárias, podendo trazer novas epistemologias e outras cosmologias para o leitor de literatura em língua inglesa no mundo.

Trabalhar com o texto de Thiong'o (1986) possibilitou acessar questões culturais e interculturais observando que, ao escrever em LI, autores africanos podem contar suas histórias e as histórias de seu povo trazendo para a literatura em LI novas epistemologias diferentes daquelas tradicionalmente de matriz e ideologia colonial. Desse modo, os estudantes da graduação da UFBA puderam refletir sobre a influência da LI no Brasil de forma crítica, nas séries estadunidenses de TV por assinatura, nos filmes de Hollywood, nas músicas estadunidenses, nas redes sociais e nas mídias digitais, e como a LI influencia e aliena a sociedade brasileira e chamando a atenção para a importância de ter acesso a uma educação linguística em LI crítica, decolonial e emancipatória.

Trabalhei, também, com o conto em língua inglesa *The Last Leaf* (1979), de O. Henry, realizando leitura em sala de aula e trabalhando a empatia e a afetividade contempladas nesse conto, que relata uma história de muita sensibilidade. Também não houve tarefa avaliativa para essa atividade, mas a participação foi grande em torno da emoção que o conto despertou nos alunos, trabalhando a empatia deles pelos personagens. Trabalhar a emoção e a afetividade e desenvolver a empatia faz parte de uma educação humanizadora.

Por fim, trouxe para o grupo o ensaio literário/palestra TEDTALK *O Perigo de uma História Única* (ADICHIE, 2018), de forma multimodal, em texto digital e na forma

de um vídeo do YouTube trazendo uma proposta de multiletramento. Esse recurso já foi utilizado nas duas experiências anteriores, o que me confere uma certa prática para explorar o potencial dessa palestra/ensaio literário como recurso didático-pedagógico e para atender os pressupostos da LAC e da pedagogia crítica. Depois de previamente ter sido feito o estudo de vocabulário, pronúncia e gramática em casa na aula assíncrona, acessando o ensaio literário em um texto digital e o vídeo com a palestra, de forma multimodal, os alunos discutiram, refletiram e se expressaram em relação à palestra/ensaio literário.

Perguntei se eles já conheciam Chimamanda Adichie, e alguns poucos disseram que sim. Então, em se tratando de um texto curto, os alunos fizeram a leitura do ensaio se alternando na leitura em que todos participaram. Essa foi uma ótima oportunidade para avaliar a competência linguística da fala e a pronúncia dos estudantes, assim como nos momentos de participação nas discussões essa análise também acontece com anotações sobre esse critério de aprendizagem feitas de forma individual.

A cada parágrafo, tivemos discussões sobre o que o texto informava, nossas impressões, nossas reflexões estruturadas em frases e em pensamentos na língua inglesa de forma crítica mediado por mim. A mediação não induz um pensamento, ela ressalta as questões importantes e necessárias nas discussões que promovem desconstrução e reconstrução de aprendizados, habilidades e experiências crítica e conflituosamente na direção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Ideias-chave foram compartilhadas e anotadas nas aulas síncronas remotas como ponto de partida para a produção da última tarefa avaliativa escrita do semestre letivo, completando um total de três avaliações escritas e tendo como parâmetro para avaliação das competências linguísticas da fala e da escuta/compreensão as discussões em sala de aula e as anotações individuais sobre cada aluno. O desenvolvimento do pensamento crítico e da conscientização também tinha peso para avaliar os alunos.

Depois, em outra aula, assistimos ao vídeo da palestra discutindo mais uma vez em uma prática de usar a multimodalidade para desenvolver a compreensão da escuta, trazendo também as imagens e signos não verbais na compreensão da palestra. Foi também um exercício de consolidação daqueles discursos que foram acionados pela palestra/ensaio literário e nas discussões para que os alunos refletissem sobre articular discursos e se expressar de forma crítica em língua inglesa.

Quando se lê autores negros que escrevem uma literatura com a qual o leitor oprimido e subalternizado se identifica e se vê representado acontece uma mudança de

perspectiva na vida desse leitor e uma ampliação de consciência em relação a modernidade ocidental. Essas questões falam sobre a incompletude das histórias únicas e de como elas criam estereótipos e estigmatizam povos, raças e locais na cena geopolítica da modernidade criando centros e periferias, e sobre essa mudança de paradigma quando se conhece outros autores que escrevem sobre outras epistemologias e poéticas de vida aumentando a capacidade crítica do leitor em relação ao mundo e à vida.

Questões de relevância social não teriam sido contempladas em minhas aulas se eu tivesse me atido apenas ao livro didático. O livro é o material menos engajador e a tecnologia e as mídias digitais são consideradas as mais engajadoras, e a literatura de autoria negra e outras mídias pode ser acessada dentro de ambientes digitais sendo muito profícuo para uma educação linguística em LI significativa. O uso desse material contempla o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e, também, de competências humanísticas, do pensamento crítico e da conscientização engajando estudantes no processo de aprendizagem através das narrativas e histórias dos personagens dos textos literários de autoria negra e outras mídias.

Apesar disso, o livro didático é adotado amplamente na educação linguística em LI no ensino básico na rede pública no Brasil, e poucos são os contextos educacionais em que não se adota um livro didático (PESSOA, 2009). O livro didático é o material institucionalizado e naturalizado que constitui o processo educacional. Segundo Silva (1996, p. 8), “não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis”.

A importância do livro didático é maior em países como o Brasil, pois o seu uso associado a uma educação precária acaba por determinar os conteúdos e estratégias de ensino que serão difundidos no processo educacional. Devemos nos questionar, como educadores, se esses conteúdos e estratégias rompem com ideologias de matriz colonial que nos mantêm subalternizados na modernidade ou as reforçam? Em países como o Brasil, que necessitam de uma educação pública emancipatória e decolonial para diminuir as desigualdades sociais e o racismo, o uso do livro didático pode determinar o que se ensina e como se ensina o que se ensina (LAJOLO, 1996) sem questionar a qualidade da educação que está sendo oferecida pelo Estado Brasileiro.

Sabendo da realidade da educação pública brasileira, não podemos deixar de ter em mente a representação do professor brasileiro como alguém que não conhece teorias, abordagens, métodos, estratégias e pesquisas recentes no campo da linguística aplicada e

da educação linguística em LI e que necessita de segurança para exercer seu trabalho. Silva (1996) afirma que

para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem (SILVA, 1996, p. 8)

Em resposta a essa representação do professor e da sala de aula de inglês, minha pesquisa defende o amplo uso da tecnologia e das mídias digitais para aproximar os estudantes da literatura de autoria negra de LI. Nesse fazer pedagógico, também são contempladas a aquisição de experiências através das narrativas contidas na literatura de autoria negra e outras mídias e de suas histórias e personagens que, também, por sua vez, geram representatividade e formam identidade em uma perspectiva decolonial de ensino de LI.

Em minhas experiências de ensino de LI com um olhar autoetnográfico, analisei que há lacunas no currículo da rede pública do ensino básico que não desenvolve a conscientização, o pensamento crítico nem se ocupa de promover uma educação intercultural crítica. No currículo do 9º ano do ensino básico da rede pública do Colégio estadual Thales de Azevedo em Salvador/BA a literatura não figura entre os recursos pedagógicos utilizados nem o uso de outras mídias em adaptações da literatura para outros meios digitais.

O próximo capítulo, o capítulo 3, traz uma análise dos componentes que cursei como licenciando de Letras com inglês na UFBA com base em minhas experiências.

### **3 UM PERCURSO AUTOETNOGRÁFICO EM CONSTRUÇÃO**

#### **3.1 Um pouco da minha história na academia e uma introdução a este capítulo**

Em 2016.1, eu ingressei na UFBA no curso de Letras – Língua Inglesa noturno (481), vindo a concluir a minha graduação na licenciatura em 2019.1. Durante o período entre 2016.2 e 2018.2, fui bolsista do PROFICI-PROEMI como monitor/professor de língua inglesa. O PROFICI é um dos maiores programas de internacionalização da universidade pública oferecendo cursos de proficiência não somente em língua inglesa, mas também em italiano, francês, espanhol e português como língua estrangeira. Os cursos são oferecidos de forma gratuita para alunos e servidores da Universidade Federal da Bahia. O programa conta, ainda, com encontros para formação de professores com professores da instituição e com assistentes de ensino do programa Fulbright, tendo como uma de suas interfaces a formação de professores.

Depois da graduação, me preparei para o mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA), ingressando no mestrado acadêmico em Linguística Aplicada para o ano letivo de 2020 com meu anteprojeto de pesquisa aprovado e logrando uma ótima colocação no processo de seleção do mestrado. Para o mestrado, eu conto com a orientação da Professora Dra. Fernanda Mota Pereira, do ILUFBA-PPGLinC, que tem me orientado mesmo antes da seleção de mestrado até o momento presente nas escritas e reescritas dos capítulos da dissertação do mestrado e por meio de indicações de leitura e de encontros para orientação.

No primeiro semestre do mestrado no PPGLinC, houve o agravamento da pandemia e o semestre foi suspenso havendo uma readequação do semestre para um modelo de ensino remoto, reiniciando o semestre neste modelo em 2020.2. Havendo, assim, no ano de 2020, apenas um semestre letivo. Neste semestre de 2020, que ocorreu apenas em 2020.2, eu cursei as quatro disciplinas exigidas pelo mestrado acadêmico do PPGLinC e obtive excelentes resultados tendo uma participação ativa e crítica nas discussões que eram levantadas sobre as leituras e estudos que foram propostos pelas disciplinas nas aulas síncronas que ocorriam semanalmente na modalidade remota de ensino adotada, muito acertadamente, pela UFBA durante a pandemia do COVID-19.

Esses quatro componentes, dois obrigatórios e dois optativos, são constituídos por campos de saber de minha área e, também, por outras áreas de conhecimento que

dialogam em suas fronteiras porosas entre estas e os campos de saber da linguística aplicada e da educação linguística em língua inglesa em seus múltiplos aspectos, os quais fizeram parte da minha formação no mestrado acadêmico no PPGLinC-ILUFBA. Os componentes cursados foram, a dizer, Epistemologias da Linguística Aplicada e Teorias da Linguagem II, sendo esses os componentes de caráter obrigatório, e Multiletramentos e Letramento Crítico e Cognição, Texto e Discurso, os componentes optativos.

No segundo semestre do mestrado, em 2021.1, realizei meu tirocínio docente na disciplina LET B 44 – Língua Inglesa em Nível Avançado, componente obrigatório para graduandos do curso de Letras – Língua Inglesa da UFBA, colocando em prática propostas de atividades alinhadas com os multiletramentos, conscientização, educação intercultural crítica e decolonial e trabalhando com uma sequência didática por meio de literatura de autoria negra e outras mídias, levando em frente o meu projeto pedagógico de lecionar inglês por meio de literatura rompendo com a maneira dicotômica de se ver o ensino de língua estrangeira dissociado da literatura (MOTA, 2010) e também, proporcionando aos estudantes o acesso a autores e obras que trazem outros conhecimentos e interpretações da vida ao trazer autores do Sul Global através da literatura.

Essa experiência do tirocínio docente foi muito enriquecedora. Poder ensinar para um grupo de estudantes de graduação da UFBA em uma disciplina de ensino de língua inglesa em nível avançado através de textos literários de autoria negra e outras mídias e desenvolver e representar o papel de um professor intelectual transformador (KUMARAVADIVELU, 2003) como um educador que exerce a educação como um ato político e com compromisso com a transformação social foi um sentimento muito gratificante para mim. Constatar que a perspectiva de comunidade de aprendizagem (hooks, 2003) implementada e o engajamento dos aprendizes (hooks, 1994) fez com que todos aprendêssemos, afinal todos têm algo para ensinar e todas as histórias importam, e que o uso da literatura e outras mídias (PEREIRA, 2017) como recurso pedagógico, especialmente a literatura negra, tem a potencialidade de tratar questões étnico-raciais e outras questões relacionadas à colonialidade do poder (QUIJANO, 2002) humanizando o ensino de língua inglesa e desconstruindo valores que oprimem e subalternizam pessoas que não pertencem ao grupo do homem branco europeu e norte-americano.

Depois dessa experiência no tirocínio docente, parte importante na minha formação, o meu tempo e as minhas energias ficaram voltadas para a escrita dos capítulos da dissertação da minha pesquisa de mestrado. Primeiramente, escrevi os dois capítulos

iniciais da dissertação, e em primeiro de julho de 2022 defendi meu exame de qualificação de mestrado acadêmico no PPGLinC-ILUFBA, sendo aprovado em mais uma etapa do mestrado.

Dando seguimento à escrita de dissertação de mestrado, este é o terceiro capítulo que eu escrevo para esta dissertação que, depois, contará ainda com um quarto capítulo, mais curto que os três primeiros, com algumas propostas de atividades de ensino de língua inglesa por meio da literatura de autoria negra e outras mídias referenciados na fortuna crítica sobre o ensino de língua inglesa por meio de literatura de autoria negra.

### **3.2 Produzindo teorias através da prática docente**

Neste subcapítulo, se delinea a parte da pesquisa voltada aos componentes curriculares de Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa, descrevendo, autoetnograficamente (ELLIS, ADAMS & BOCHNER, 2011), o currículo desses dois componentes e suas contribuições para minha formação docente.

Um ponto fundamental que destaco na minha experiência com os dois componentes mencionados foi a possibilidade de deslocar a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores de língua estrangeira (KUMARAVADIVELU, 2003; BROWN, 2007), mais especificamente língua inglesa. A prática docente não é comumente vista como produtora de teorias. A dicotomia entre teoria e prática (KUMARAVADIVELU, 2003; BROWN, 2007) se faz presente e revela uma interpretação da prática docente como desprestigiada. Esse desprestígio reverbera na hierarquização que aparece na comparação entre professores da educação básica e professores do ensino superior que, respectivamente, inferioriza os primeiros e confere uma superioridade aos segundos enquanto produtores de teorias e epistemologias, desconsiderando os insumos e reflexões advindas da prática docente na educação básica, principalmente no ensino fundamental da rede pública de ensino.

Os componentes curriculares de Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa operam no sentido de romper com essa dicotomia entre a teoria e a prática de professores de língua inglesa em formação ao celebrar a ponte entre a Educação Básica e a Educação Superior, entre a prática docente e as teorias de ensino de língua inglesa. Esses componentes, principalmente o Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, promovem o primeiro contato entre professores de língua inglesa em formação e a realidade da escola pública e de seus alunos, desvelando a reflexão sobre o trabalho que precisa ser realizado

na educação básica em língua inglesa na escola pública. Nesse contexto, especialmente, é necessário se ter um olhar sensível sobre essas questões socioeconômicas que estão engendradas no tecido social e são atravessadas por questões étnico-raciais e de gênero.

Em contraste a essa afirmação, cursos de formação de professores, mais especificamente os cursos de licenciatura em Letras – Língua Inglesa, recebem muitas críticas no cenário educacional da educação linguística, de maneira geral, pela dicotomização entre teoria e prática e por acumularem insucessos na sua trajetória de ensino e aprendizagem de língua inglesa na Educação Básica no Brasil, seja pela lacuna deixada por um processo descontínuo de formação e falta de investimento na formação de professores e professoras de língua inglesa e/ou pela desvalorização do professor de língua inglesa da educação básica como produtor de teorias (CARNEIRO, 2021).

No tocante aos insucessos, apesar de a língua inglesa estar no centro da produção de conhecimentos das ciências sociais e das humanidades, da tecnologia e da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006), na educação pública brasileira, o desenvolvimento da fluência e da interação em língua inglesa está em um lugar muito abaixo das expectativas e expõe insucessos dessa disciplina nas escolas regulares que se mostram distantes até mesmo das propostas tecnicista e linguístico crítica da BNCC (BRASIL, 2018), repetindo um modelo de ensino que enfatiza o método de tradução e gramática (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017), que há muito tempo não atende a promoção de uma educação linguística em língua inglesa crítica e emancipatória, e negligencia a necessidade de se promover uma educação intercultural crítica.

Dessa maneira, busquei investigar a contribuição de disciplinas de Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa para a formação de professores, destacando a minha experiência como sujeito que teve acesso a reflexões e práticas que me tornaram um professor crítico.

### **3.3 Os componentes de Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa sob uma perspectiva autoetnográfica**

Para contextualizar um pouco sobre de que se encarregam os componentes curriculares do curso de Letras – Língua Inglesa da UFBA LETB 28 - Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa e LETB 29 - Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, para além das discussões acerca da formação docente, posso dizer que elas se responsabilizam principalmente pela função pedagógica de municiar o graduando do

curso de Letras – Língua Inglesa da UFBA com um repertório teórico em direção à prática e, também, de promover a experiência pedagógica de entrar em contato com a realidade social da escola pública e de seus alunos para poder, assim, transformá-la.

As discussões sobre a formação docente envolvem os componentes de Estágio, principalmente em universidades públicas, e a relação de fricção sobre a responsabilidade da constituição da prática de professores em formação dos cursos de licenciatura, aqui tendo como foco a língua inglesa, o atrito entre os departamentos de Educação e de Letras, e com as disciplinas Didática e Prática de Ensino I e II.

Se por um lado, os componentes curriculares de Didática e Prática de Ensino I e II ficam a cargo de instrumentalizar o graduando em Letras - Língua Inglesa com técnicas e estratégias do fazer pedagógico e aprender sobre sequência didática, se não houver pensamento crítico e intencionalidade clara, essas técnicas e estratégias podem favorecer uma formação acrítica que não promove uma educação emancipatória, intercultural crítica e decolonial necessária à educação pública no Brasil.

Por outro lado, os componentes curriculares Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa se revelam como um importante caminho na promoção da prática pedagógica, tanto nas práticas simuladas sobre os conteúdos estudados, como acontece no componente Estágio Supervisionado I, como na prática docente do estágio *per si* em uma escola da rede pública, em Estágio Supervisionado II.

No componente Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa, houve um aprendizado substancial para a minha formação através da aquisição de teorias, de conhecimentos e do aprofundamento em relação a autores importantes no cenário educacional em geral e, também, na cena da educação em língua inglesa. Neste momento da minha graduação, sabia que tinha que me dedicar mais ainda aos meus estudos, não que eu não me dedicasse antes, e listo aqui algumas razões para isso: a importância do componente Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa na minha formação, a ementa rica e, muitas vezes, densa, a professora da disciplina que era coordenadora e professora formadora do PROFICI-PROEMI, programa do ILUFBA do qual eu fazia parte naquele momento, e que viria a ser a minha orientadora no mestrado acadêmico no PPGLinC-ILUFBA, e por estar na reta final a um semestre da graduação.

Primeiro, nesta disciplina, fomos colocados em contato com a obra de bell hooks (1994) *Teaching to Transgress - Education as the Practice of Freedom*, abordando o capítulo 11 – *Language*. O livro, como um todo, reflete sobre o espaço de aprendizagem, racismo, opressão, língua e poder, e como durante o período de escravidão e depois dele

os negros (as) da diáspora africana no cenário estadunidense tiveram que se munir da língua do opressor para, assim, se comunicar e se organizar em uma terra estranha. No capítulo 11 é trazido um poema que diz sobre como a língua não pode ser contida e vai se articulando no capítulo com a ideia de transgressão através da língua, com o ‘black English’ (HOOKS, 1994), o que me faz lembrar do pretuguês (SOUZA, 2011) fazendo uma analogia com a realidade brasileira, subvertendo o inglês padrão estadunidense branco em novas formas de se expressar, trazendo novas palavras, culturas e epistemologias, tendo atualmente como forte expressão dessa cultura negra estadunidense a música rap do movimento hip-hop.

As discussões também compreenderam o conceito de transgressão sobre o entusiasmo e a excitação acadêmica, sobre o uso do inglês negro, o ‘black English’ (HOOKS, 1994), e de palavras de origem africana de diversas culturas da África na busca por uma educação que tenha o propósito de romper com o inglês padrão e pensar a relação entre domínio e língua, língua e poder, mudança social e cultural, reflexões e agências que significam transgredir. Essa discussão teve como foco para reflexão a escola pública brasileira, o aprendizado de língua, a proficiência em língua inglesa no Brasil ultrapassadas por questões sociais e culturais. Assumidamente seguidora de Paulo Freire, bell hooks (1994) implementa em sua prática pedagógica a pedagogia libertadora de Freire adicionando um tempero de criticidade em relação a olhar essa prática libertadora sob a ótica das relações étnico-raciais, da escravidão e da diáspora africana e do colonialismo.

Ao trazer essa discussão para a escola pública brasileira e refletir sobre esses conhecimentos sendo colocados em prática na educação pública brasileira, pude perceber as relações de poder imbricadas no ensino de língua inglesa na escola pública e, também, como a educação linguística em língua inglesa pode servir para alienar os estudantes ou para libertá-los ideologicamente, trazendo outros saberes e poéticas de vida para o repertório dos estudantes, colocando-os em posição de igualdade com as epistemologias hegemônicas de matriz colonial.

bell hooks (1994) diz muito sobre trazer outras epistemologias e maneiras de ver o mundo para a sociedade estadunidense trabalhando com a língua de forma intercultural e dialogando com a bagagem cultural e linguística dos afro-americanos e a transgressão promovida diante da resistência ideológica ao padrão dominante estadunidense da língua inglesa e seus princípios coloniais e imperialistas. As reflexões advindas do texto de bell hooks se alinhavam com minha maneira de enxergar como a educação linguística em

língua inglesa para a escola pública brasileira deveria ser pela quebra de padrões hegemônicos da língua inglesa, o que vem ao encontro da minha perspectiva de ‘World English’ (RAJAGOLAPAN, 2004), e por ser uma educação feminista, antirracista e libertadora.

O segundo assunto que foi abordado no componente foi *Understanding Teaching from Method to Postmethod*, de Kumaravadivelu (2006), que tratou de métodos de ensino de língua inglesa historicizando e demonstrando esses métodos até chegar a uma concepção de pós-método. Desde os métodos centrados na língua, os métodos centrados no aprendiz e os métodos centrados na aprendizagem muito se foi conjecturado e estudado, sem deixar de levar em conta o viés ideológico imperialista do ensino de língua inglesa no mundo, com novos métodos substituindo os antigos e se autoproclamando como o método definitivo para, com o passar do tempo, perderem seu protagonismo e sua importância, até chegar a uma perspectiva mais humanística em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Ao fazer esse traçado histórico dos métodos de ensino de língua inglesa até a pedagogia pós-método, Kumaravadivelu (2006) traz perspectivas como a diversidade dos métodos em que o professor tem a liberdade de escolher que métodos e abordagens utilizar para atingir seus objetivos e suprir as necessidades educacionais de um grupo de aprendizes. A pedagogia pós-método é sensível a contextos sociais situados, às necessidades dos grupos e suas especificidades, tendo a educação como um exercício político para a transformação social, e por lembrar ao professor que o processo de ensinar é baseado na prática da teoria e na reflexão sobre a prática pedagógica em um processo contínuo.

Depois desses aprendizados, eu e minha turma fizemos uma atividade escrita para assimilar e consolidar esses conhecimentos. Eu observei que os tópicos eram trabalhados com leitura prévia, discussões em sala de aula e produção escrita sugerindo a maneira como eu viria a trabalhar na minha prática pedagógica, e que é uma estratégia avaliativa que também foi estudada no decorrer do componente e sobre o qual escreverei mais na frente.

Após essa atividade escrita, foi trabalhado o texto *Postmethod Pedagogy: Macrostrategies for Language Teaching* contido no livro *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching* (KUMARAVADIVELU, 2003) estudando sobre as macroestratégias e os parâmetros pedagógicos da particularidade, da possibilidade e da praticidade da pedagogia pós-método realizando, posteriormente,

apresentações em sala de aula sobre o tema. A pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (2003) já foi descrita em capítulos anteriores dessa dissertação, mas eu não posso deixar de mencionar que as macroestratégias e os três parâmetros pedagógicos da pedagogia pós-método estudados de forma mais aprofundada e colocados em prática em minhas aulas de língua inglesa no PROFICI-PROEMI como monitor/professor de inglês trouxeram mais liberdade para a minha prática pedagógica me conferindo mais autonomia para refletir sobre as minhas aulas e realizar as mudanças necessárias para atingir os objetivos linguísticos, interculturais e humanísticos.

O tópico sobre ensino de língua inglesa por meio da literatura foi trabalhado através do artigo escrito por Pereira (2017) “Pedagogy of Possibility in Foreign Language Classrooms through Literature and Other Media in Brazil and Beyond”. Esse é um texto inspiracional para minhas práticas futuras na formulação dos meus currículos para a minha prática de ensino inicialmente no PROFICI-PROEMI, depois no componente Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa e, por último, no meu tirocínio docente no mestrado acadêmico no PPGLinC-ILUFBA.

O artigo traz experiências de práticas de ensino de língua inglesa bem-sucedidas que possuem um olhar crítico e que trazem à baila questões étnico-raciais, de gênero e de classe social ao se trabalhar com textos literários no ensino de língua inglesa, principalmente textos literários de autoria negra, rasurando a dicotomia entre ensino de língua inglesa e literatura e, também, enfatizando o aspecto político e de transformação social da educação tão necessários à educação pública brasileira representado pela atuação do parâmetro pedagógico da possibilidade ao se analisar esse parâmetro da pedagogia pós-método em sua importância social.

Penso que o parâmetro da particularidade é importante, assim como o da praticidade também é, mas o parâmetro da possibilidade deveria ser considerado o mais efetivo para transformação social brasileira através da educação linguística em língua inglesa por ver a educação como um ato político (PEREIRA, 2017). Não é somente sobre o método ser sensível ao contexto, como defende o parâmetro da particularidade, mas principalmente sobre o professor ter liberdade para escolher materiais didáticos, recursos pedagógicos e abordagens que surtirão efeito na formação do grupo de alunos em seu processo de aprendizagem relacionado às práticas sociais e à mudança sociopolítica, que é a proposta do parâmetro da possibilidade. Sem esquecer que os três parâmetros trabalhados conjuntamente são potencializados e têm uma capacidade educacional mais ampla.

Na sequência, discutiu-se o capítulo 3 do livro *Pedagogy of the Oppressed*, escrito por Paulo Freire (1970). O capítulo, intitulado “Problem-Posing Education x Banking Education”, foca na educação problematizadora, crítica e na educação que predomina na educação pública brasileira que é denominada por Freire como educação bancária, que vê o aprendiz como um depósito de conhecimentos que são transferidos pelo professor para o aluno de forma hierarquizada, e que não desenvolve o pensamento crítico, a consciência social e o sentimento de coletividade defendidos na educação problematizadora.

Freire defende uma educação libertadora que desenvolve o pensamento crítico, a consciência social e o sentimento de coletividade contra a concepção de uma educação que vê o aprendiz como um depósito de conhecimento sem saber como usá-lo para seu processo de transformação social através da autonomia e da capacidade para fazer melhores escolhas para sua vida seja na esfera social, política e/ou ideológica, o que é defendido pela perspectiva da educação problematizadora. Freire, de base marxista, estava atento à exploração dos mais pobres pelos mais ricos e buscou desenvolver uma educação na qual o trabalhador brasileiro pudesse desenvolver o pensamento crítico para aprender a ler o mundo e compreender as relações de poder na sociedade brasileira.

Em uma próxima aula da disciplina, a professora orientou a turma a assistir em casa ao filme *Freedom Writers* (RICHARD LAVAGRENESE, 2007), que se originou a partir do livro da professora Erin Grunwell *The Freedom Writers Diary* (ERIN GRUNWELL, 1999), que mostra uma professora com um perfil intelectual transformador que trabalha com uma educação problematizadora, trazendo à tona as questões daquele grupo de estudantes da escola pública e de suas realidades sociais no contexto estadunidense. As reflexões depreendidas sobre o filme e as discussões em sala de aula trouxeram à tona a importância de professores intelectuais transformadores (KUMARAVADIVELU, 2003), que criam um ambiente receptivo com uma escuta sensível e que conectam a sala de aula com a vida dos estudantes e as práticas sociais.

Quando a professora do filme estimula os estudantes a escreverem, ela está dizendo para eles que as histórias de vida deles importam e ajudando-os a enxergarem com mais clareza sua posição na sociedade e empoderando-os para que assumam uma posição de autonomia e de protagonismo em suas vidas. Isso é uma escrita curativa e um modelo de aula que promove uma educação libertadora e emancipatória. Outra discussão marcante em relação ao filme foi sobre uma atividade que a professora faz sobre a falácia da meritocracia e, mesmo na escola pública e em classes sociais mais baixas

estadunidenses, pode se observar o racismo estrutural como fator de desigualdade social, o que ocorre também no Brasil.

Também foram feitas uma atividade simulada e uma atividade avaliativa sobre o tema estudado trazendo reflexões sobre o filme. Ao trabalhar com um filme, tive uma experiência intersemiótica e multimodal em relação a uma obra literária adaptada para o cinema que viria a compor atividades que desenvolvi para Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa para a minha prática pedagógica no Colégio Thales de Azevedo, junto com outros conteúdos no âmbito da literatura e outras mídias.

O próximo texto no currículo do componente Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa foi um artigo de Fragozo (2011) intitulado “Benefits and Challenges of Teaching English in Brazilian Regular School”, que traz uma fotografia do ensino de língua inglesa na escola pública brasileira, elencando seus benefícios sociais e seus desafios educacionais diante da realidade social e da realidade da escola pública. Pude perceber que há muitos desafios na educação linguística em língua inglesa na esfera da rede pública no Brasil, mas que, também, há muitas vantagens e benefícios de se implantar uma educação linguística de inglês que tem como horizonte a mudança da sociedade em uma sociedade mais crítica, consciente e menos desigual, abarcando questões étnico-raciais, de gênero e de classe social.

Na trajetória do componente, seguiu-se o estudo sobre o ensino de língua comunicativo abordado no capítulo “Communicative Language Teaching” do livro *Techniques and Principles in Language Teaching* (LARSEN-FREEMAN, 2003), que trouxe os conceitos de ensino de língua comunicativo amparado por funções comunicativas (*functions*) e o estímulo a uma limitada autonomia por parte dos aprendizes. Trata-se de um texto de matriz colonial que pregou o método de ensino comunicativo como o método definitivo e perfeito, mas que, como pude refletir a partir do aprendizado da pedagogia pós-método, não é bem assim. A própria Larsen-Freeman entende a pedagogia pós-método como um método. Isso se dá, principalmente, por ela ser uma acadêmica que produz conhecimento a partir de uma perspectiva de matriz hegemônica e, muitas vezes, naturaliza a ideologia de dominação por trás dos métodos de ensino de língua inglesa sem se ater a questões como a decolonização da língua inglesa.

Em sequência, discutimos sobre planos de aula e a preparação de planos de aula, estratégias pedagógicas e práticas atuais, bem como manejo de sala de aula, no texto que foi trazido para discussão nessas aulas chamado “Lesson Planning”, que está no livro *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practices* (RICHARDS;

RENANDYA, 2010). Foi estimulada a prática de produção de planos de aula que ampliou minha prática anterior na formação que recebi no PROFICI-PROEMI como monitor/professor de língua inglesa, agregando mais experiência nessa tarefa necessária que engloba a preparação de aulas efetivas no sentido de se obter experiências bem-sucedidas na educação em língua inglesa e melhorar o nível de proficiência linguística na educação pública no Brasil associado ao desenvolvimento do senso crítico.

Então, discutimos o capítulo “Learning Strategy Training”, “Cooperative Learning and Intelligences”, que também estão no livro *Techniques and Principles in Language Teaching* (LARSEN-FREEMAN, 2003) sobre estratégias de aprendizagem, inteligências e aprendizagem cooperativa, preparando a cena para os próximos textos. As discussões e o aprendizado também envolveram o ensino de habilidades linguísticas da leitura, no texto “Encouraging Critical Reading in EFL classrooms”, de Rosane Correia; a habilidade da escrita, no texto “How to Teach Writing” em *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching* (2018), de Jeremy Harmer; e o ensino do desenvolvimento de compreensão oral e da fala no texto de Jack C. Richards *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice* (2008), trabalhando com o desenvolvimento dessas habilidades para o ensino de língua inglesa. As técnicas sobre como ensinar habilidades linguísticas são importantes, mas são igualmente importantes as competências humanísticas e a conscientização sociopolítica, por isso, no componente, houve a articulação desses dois aspectos.

Na sequência, trabalhou-se com a questão das avaliações através do texto sobre ‘assessment’ (avaliação) “Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions”, de Ana Huerta-Macías (2002) para, posteriormente, ter a prova final do componente. Como avaliar o aprendizado e mensurar o conhecimento adquirido são questões que trazem reflexões para professores de língua estrangeira, em meu caso a língua inglesa. Não me encham os olhos avaliações tradicionais com ênfase na gramática e em respostas a perguntas sobre textos ou diálogos de maneira descontextualizada. Minha escolha de avaliação percorre a prática das habilidades linguísticas da língua inglesa através da leitura de textos literários, da discussão em sala de aula em uma construção coletiva do conhecimento e fazendo anotações para, finalmente, os estudantes serem acessados na avaliação escrita, o que consiste na aplicação do ensino baseado em tarefas (LARSEN-FREEMAN, 2003). Houve, nesse momento, o teste final do componente curricular Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa com respostas escritas

em língua inglesa às questões propostas sobre os assuntos estudados e discutidos em sala de aula.

Houve, depois do teste final, a prática de ‘microteaching’ (microaula) com atividades de práticas simuladas de ensino e, após essas práticas, houve uma abordagem a uma educação intercultural no ensino de língua inglesa na escola pública no Brasil utilizando o texto “From non-cultural to Intercultural Principles: A Proposal for classes in Brazilian Public Schools” (PEREIRA, 2016). Esse texto foi muito importante porque ele denuncia a ênfase dada ao ensino de gramática no ensino de língua inglesa na educação pública e chama a atenção para a carência de uma abordagem intercultural nessas aulas, convidando a refletir sobre o que é uma educação intercultural e sobre a conexão entre língua e cultura. O artigo foca no ensino de língua inglesa em escolas públicas e a autora utiliza como referência suas experiências na educação básica e em cursos universitários nos componentes de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa.

Para finalizar esse currículo proposto no componente, estudamos ‘Teaching World Englishes’ no texto “The Concept of “World English” and Its Implication for ELT” (RAJAGOPALAN, 2004), e “Intercultural Language Educators for an Intercultural World: Action upon Reflection. Intercultural Education” (SIQUEIRA, 2017). Esses artigos se preocuparam em trazer a discussão sobre a questão intercultural no ensino de língua inglesa em relação aos diferentes traços culturais de falantes não nativos de língua inglesa e as implicações contidas nessa discussão para a educação linguística em um mundo intercultural que busca nessa língua de convergência, a língua inglesa, as ações que educadores realizam e suas reflexões sobre essas práticas em sala de aula.

A questão intercultural no ensino-aprendizagem de língua inglesa traz uma discussão importante para a prática pedagógica e uma perspectiva decolonial em relação a uma língua colonial/imperialista que continua a difundir sua ideologia de dominação quando determina como modelo de sucesso falantes não nativos que se reproduzem os padrões hegemônicos da língua, isto é, o inglês estadunidense e o inglês britânico. E, por fim, tivemos no componente uma resposta para os conteúdos estudados e como nós fomos avaliados em nosso aprendizado junto com os resultados das avaliações e a nota final.

O componente Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, por sua vez, coloca o professor em formação em contato com a realidade da educação pública e com os estudantes da escola pública revelando a realidade da profissão docente e sua prática pedagógica, dando a oportunidade de experienciar essa realidade contextualizada e situada de forma a propiciar a esse professor em formação observar, analisar com

críticidade, teorizar, praticar suas teorias refletindo sobre suas abordagens pedagógicas e metodológicas, e de fazer escolhas sobre recursos pedagógicos para o ensino de língua inglesa para, assim, voltar a teorizar e refletir sobre essas práticas e escolhas. Esse processo é imprescindível à formação do professor de língua inglesa e ao próprio processo de aprendizagem desse professor em formação, sendo este componente curricular indispensável para a formação docente na graduação.

A despeito da importância da articulação entre literatura e ensino de línguas (MOTA, 2010; PEREIRA, 2019, 2020, 2021, 2022), ao longo do componente Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, constatei ausência de literatura nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental II da rede pública de educação, apesar de ser um material didático frutífero para se trabalhar questões sociais ligadas a ressonância do projeto colonial como o racismo, o patriarcado e a luta de classes, demonstrando uma lacuna na educação linguística em língua inglesa que ainda se vale do livro didático como única fonte de recurso didático e que concentra seus esforços em uma pedagogia e método de ensino de língua inglesa ultrapassados focados principalmente na gramática e na tradução.

As aulas que observei não se ocupavam de uma educação intercultural crítica nem se atinham a questões importantes para uma educação emancipadora para desenvolver a cidadania a partir da diferença colonial trazendo epistemologias do Sul, o que poderia ser feito através do uso da literatura como recurso didático na promoção de competências e habilidades que humanizam a sala de aula e contemplam uma educação que forma cidadãos críticos e com autonomia para fazerem escolhas crítico-reflexivas.

Conduzi as aulas sob um olhar crítico em relação ao ensino de língua inglesa em nível fundamental II da educação básica. A preparação de planos de aula, o estudo de teorias de ensino de língua inglesa e discussões também estavam presentes nas aulas do componente de Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, bem como a criação de um plano de unidade para a prática de ensino requisitada pelo componente. Para essa experiência, desenvolvi uma sequência didática com os planos de aula para a minha prática pedagógica com atividades concatenadas em um tema.

Instrumentalizado com as teorias aprendidas no Estágio Supervisionado I, fiz um estudo sobre BNCC (BRASIL, 2018), PNL, DCNs, PCNs, LDB, dentre outros documentos que regem a educação básica brasileira e o ensino de língua inglesa na educação básica no Brasil. Esse aprendizado é muito importante para entender o que foi feito e o que precisa ser feito para oferecer uma educação linguística em língua inglesa na educação pública no Brasil.

No decorrer das aulas do componente de Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, foram abordados conceitos sobre o ensino de língua inglesa que demonstram quem são os falantes dessa língua imperialista e globalizada e como ela pode ser descrita. Nele, analisamos os três círculos concêntricos de língua inglesa de Kachru (1982; 1985) composto pelo círculo interno de falantes nativos, o círculo externo com os falantes da língua inglesa como segunda língua e com o maior número de falantes de língua inglesa no mundo hoje, o círculo expandido com os falantes de língua inglesa como língua estrangeira e como língua franca. Estudamos também, com referências em Ferdinand Saussure e Durkheim, que a língua é um sistema complexo que não podemos predizer o seu resultado e que ela é uma demanda e um fato social, historicizando os movimentos linguísticos e os métodos de ensino de língua estrangeira, com foco na língua inglesa. Foi realizada também a leitura e a discussão sobre o texto de Larsen-Freeman (2003) que aborda ensino de língua baseado em tarefa, em conteúdo, em projeto e a abordagem participativa.

Durante a minha prática docente no componente Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, pude refletir sobre a importância de conhecer o *locus* de trabalho do professor da escola pública, os alunos da escola pública e a defasagem do ensino de língua inglesa na escola pública. Eu vivi uma experiência que considero uma parte importante da minha formação, pois pude colocar em prática uma escuta sensível, conquistando a turma, criando um ambiente acolhedor em sala de aula e propício para o aprendizado.

A prática de ensino iniciou com observação das aulas da professora de língua inglesa e a escrita de um relatório sobre a observação dessas aulas do grupo do 9 Ano do ensino fundamental II do Colégio Estadual Thales de Azevedo. Essa observação de aulas foi realizada durante alguns dias antes que eu assumisse a regência da classe. Depois disso, trabalhei com este grupo do 9 Ano do ensino fundamental II um pouco com o livro didático para terminar o programa da unidade e, logo em seguida, implementei o currículo que desenvolvi para o grupo de estudantes, uma sequência didática com literatura de autoria negra e outras mídias.

Trouxe como tema da sequência didática representatividade e construção/formação de identidade, colocando em prática princípios interculturais e deslocando a língua inglesa de seus padrões hegemônicos e trazendo à baila princípios de uma educação antirracista, utilizando como recurso didático textos literários de autoria negra e outras mídias, fazendo uso da linguagem multimodal, dos multiletramentos, da (inter)semiótica e da tecnologia.

A sequência didática colocada em prática teve como tema representatividade e construção/formação de identidade, como mencionado acima, e utilizou como recurso didático a literatura e suas adaptações, fazendo amplo uso de literatura de autoria negra e outras mídias que dialogavam com questões de língua e poder, sobre o perigo de uma história única (ADICHIE, 2018), ideologia, racismo, inglês(es) fora dos padrões hegemônicos, trazendo textos digitais, um vídeo do YOUTUBE em formato TEDTALK, uma música de rap e um filme ancorados por um ensino de língua baseado em tarefa como avaliação (LARSEN-FREEMAN, 2003).

O modo de trabalho para se utilizar as tarefas escritas como avaliação seguia uma abordagem que conduzia os estudantes a exercitar a leitura, a compreensão oral e/ou assistir ao vídeo e ao filme, fazendo tradução, estudando e adquirindo vocabulário e estudando pronúncia dos conteúdos trabalhados, para em sala de aula participar nas discussões, usando a fala e a compreensão oral, em uma perspectiva de comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2003), fazendo anotações das ideias principais abordadas e, por fim, utilizando o insumo dos estudos, das discussões e das anotações na produção das avaliações escritas e para a produção da avaliação escrita final. A avaliação foi construída através das produções escritas sobre cada conteúdo trabalhado durante o período da prática de ensino, que foi de aproximadamente uma unidade ou três meses. Houve, ainda, observação de aulas de prática de ensino de língua inglesa de um colega de graduação e um posterior relatório sobre essa observação.

As aulas e a identificação com os temas abordados despertaram o interesse dos alunos. Outro ponto foi o uso de uma pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), que tem como conceito a educação como um ato político, referenciado em Freire, em que professores são empoderados ao terem a liberdade de correr riscos calculados em sala de aula e tomar decisões que são sensíveis à realidade social dos estudantes. O modelo de professor a seguir aqui foi o de um professor intelectual transformador (KUMARAVADIVELU, 2003), que é o modelo da professora apresentada no filme *Escritores da Liberdade*.

O que me motivou a planejar as aulas e a implementar essa sequência didática com literatura de autoria negra e outras mídias foi meu interesse em promover uma educação linguística em língua inglesa na qual os alunos da escola pública se vejam como protagonistas e se sintam representados de maneira positiva. Tive o objetivo de trabalhar questões como o racismo, o feminismo e a desigualdade social para, assim, promover uma formação cidadã crítica e consciente socio-politicamente ensinando os alunos a ler

o mundo para se posicionar melhor nas relações de poder assimétricas que existem baseadas em questões étnico-raciais, de gênero e de classe social.

Nessa época, eu ainda não percebia que meu trabalho era decolonial, pois só fui me inteirar mais sobre o pensamento decolonial e a pedagogia decolonial quando acessei textos do Grupo Modernidade Colonialidade (GMC), de Oliveira e Candau (2010), de Walsh, Oliveira (2018), de Ballestrin (2013), de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), dentre outros, durante minha trajetória no mestrado acadêmico no PPGLinC na(s) disciplina(s) que cursei. Ainda assim, quando lecionei o grupo do 9º Ano do ensino fundamental, onde realizei minha prática de ensino como parte do componente de Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, pude notar, no decorrer da sequência didática, como os alunos desvelavam questões em relação ao racismo e às desigualdades sociais, relações entre língua e poder envolvendo a língua inglesa, e a maneira como aqueles conhecimentos promoviam representatividade e pensamento crítico na formação da identidade daqueles estudantes.

Um exemplo disso foi a experiência que tive ao apresentar para os estudantes o ensaio literário *O Perigo de uma História Única*, de Adichie (2018) e percebi que os alunos, como diz Adichie em sua obra, ganharam uma espécie de paraíso ao terem em tela uma visão de mundo mais abrangente ao serem expostos a outras cosmovisões, que se diferenciam das de matriz colonial e trazem outras poéticas de vida.

Como afirma Brun (2004), o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira promove a reconstrução identitária e coloca, de forma conflituosa, as construções sociais que nos foram socio-historicamente impostas com os discursos emergentes dos movimentos sociais, do movimento feminista, do movimento antirracista/negro na modernidade, e desconstrói princípios e valores para reconstruí-los criticamente na perspectiva de comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2003), mediados por mim, um professor intelectual transformador (KUMARAVADIVELU, 2003).

Kumaravadivelu (2003) descreve professores intelectuais transformadores ao escrever sobre a era pós-método como professores agentes das transformações sociais e este é o lugar em que eu e a minha prática nos encontramos. Não atuo como um técnico passivo ou como um facilitador apenas (KUMARAVADIVELU, 2003), mas como um agente de mudança com o compromisso de maximizar a consciência sociopolítica através de atividades problematizadoras em uma perspectiva de abordagem holística ancorada nas questões sociais amparada na tríade professor, estudante e contexto social. Professores como intelectuais transformadores surgiram principalmente a partir de

estudos de pedagogos críticos como Henry Giroux (1988), Alastair Pennycook (2006), dentre outros, influenciados pela filosofia educacional de Freire (1970), que diz que toda pedagogia está permeada de relações de poder e dominação e é ideológica, sendo empregada para criar e manter as desigualdades sociais.

Freire (1980) expôs a causa da emancipação sociopolítica e do empoderamento através do processo democrático da educação. Professores intelectuais transformadores agem através dos seus posicionamentos e de suas consciências sociopolíticas para além do espaço escolar preocupados não somente com avanços educacionais, mas também com transformação pessoal por meio da consciência sociopolítica, aumentando-a, ou seja, em um processo de conscientização. Professores intelectuais transformadores têm um compromisso com o avanço educacional alicerçado no aumento da consciência sociopolítica, aumento da conscientização e através de atividades que problematizam questões sociais em uma perspectiva de aulas, ementas e currículos sócio-orientados.

Me defino como um professor intelectual transformador pelo meu compromisso social dentro e fora da sala de aula e do ambiente escolar, por exercer a educação como um ato político sem dissociar educação e pedagogia de ideologia e de política, trazendo currículos alternativos, materiais didáticos e abordagens que promovam um descentramento das epistemologias de matriz colonial ao contemplar epistemologias do Sul, em meu caso através da utilização da literatura de autoria negra e outras mídias, deslocando o lugar de produção de conhecimentos do Norte global para o Sul global e fazendo um exercício de respeito à alteridade, de decolonialidade e promovendo um equilíbrio das histórias, citando Chinua Achebe (*apud* ADICHIE, 2018), que diz que diante de uma história que não nos representa é necessário que se conte outra(s) história(s) que se contraponha(m) a ela, porque a história única é perigosa, pois ela cria estereótipos e preconceitos hierarquizando pessoas, povos e lugares.

Sou um professor intelectual transformador por estar alinhado a este distinto grupo de pedagogos críticos referenciados em Paulo Freire que maximizam a consciência sociopolítica, desenvolvendo e ampliando a conscientização, fazendo uso de atividades que problematizam questões relacionadas ao poder e à dominação, exercendo a educação como um ato político e atuando como um catalizador da transformação da sociedade em uma sociedade menos desigual e mais justa e da mudança individual dos estudantes através de uma educação libertadora e de uma pedagogia crítica.

### 3.4 Contribuições de outros componentes da graduação

Muitos componentes da graduação marcaram minha formação de forma positiva e crítica e aqui vou comentar sobre alguns deles. Os de literatura em língua inglesa, que são: História da Língua Inglesa, Conto, Teatro, Romance e Poesia em Língua Inglesa, me ajudaram a construir meu repertório literário e conhecer escritores hegemônicos e contra hegemônicos. Isso despertou meu interesse em ler outras obras, principalmente as produzidas no Sul global – metáfora dos excluídos do banquete da modernidade, que é esse período no qual vivemos depois do colonialismo e suas epistemologias e ideologias.

As disciplinas de Frase Verbal, Frase Nominal, Fonética e Fonologia da Língua Inglesa, disciplinas de caráter obrigatório ligadas à língua inglesa em sua sintaxe, gramática e pronúncia, também foram muito importantes para saber como a língua funciona e conhecer sua estrutura. Os componentes de graduação obrigatórios da Faculdade de Educação da UFBA Didática e Prática I e II marcaram pelo estudo de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) e a visita ao Instituto Pierre Verger, na I, e o estudo sobre sequência didática e a construção de um currículo como tarefa de avaliação da disciplina, na II.

Outro componente obrigatório na FACED foi Fundamentos Psicológicos da Educação, que foi muito importante na minha formação ao me apresentar a autora e psicóloga Maria Helena de Souza Patto (1990) e sua obra *A Produção do Fracasso Escolar* e a importância de professores praticarem uma escuta sensível e criar um ambiente acolhedor e propício para o aprendizado na sala de aula. Também fui familiarizado com o documentário *Nunca me Sonharam* (2017) e o curta-metragem *Meu Amigo Nietzsche* (2012), materiais excelentes para debates e reflexões sobre a educação pública no Brasil e sobre questões relacionadas a realidade dos estudantes da escola pública, suas perspectivas para acessar o ensino superior, racismo e desigualdade social. Mais alguns componentes obrigatórios na FACED foram Introdução à Educação Infantil e Educação Especial, que ajudaram a compreender um quadro mais amplo da educação pública e da sociedade brasileira. Todas as disciplinas do curso de Letras, entre obrigatórias e optativas, como Técnica de Pesquisa, Análise do Discurso e Tradução, Produção de Mídia em Língua Inglesa e Prática de Compreensão e Expressão Oral em Língua Inglesa, também foram importantes na minha formação.

#### **4 ENSINO DE LITERATURA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: EXPERIÊNCIAS E PROPOSIÇÕES**

Este capítulo final tem o objetivo de trazer algumas propostas e sugestões de atividades para o ensino de língua inglesa através de literatura que abordam questões constitutivas da colonialidade (QUIJANO, 2005) como o racismo, questões de gênero e de classe social, e que contribuem para uma formação humanística e crítica ao buscar desconstruir pensamentos, valores, princípios e atitudes que foram fomentadas e reforçadas por ideologias de matiz colonial como estratégia de dominação e controle social.

Aqui, vou tomar como referência bibliográfica o livro *Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero* (PEREIRA, 2019), que, além de trazer atividades e textos literários para um ensino humanizado de língua inglesa, também faz um mapeamento do significado da educação em textos literários de escritores de diversas partes do mundo, percebendo que o sentido dado à educação na literatura escrita por escritores do Sul global é diferente daquele dado por escritores do Norte global (SANTOS, 2009).

Foi observado que o sentido da educação em textos literários com personagens e histórias que descrevem o acesso, o percurso e a formação educacional quando retratados por escritores e com personagens negros é embasado no sentido de coletividade, de comunidade e de ascensão econômica dessa coletividade, como é o caso de obras literárias do Sul Global. Por outro lado, em produções literárias de escritores do Norte Global, o sentido que é dado à educação na descrição e narrativa de seus personagens é um sentido individualista e de realização estritamente pessoal, não há senso de coletividade nem comunitário. O livro também busca difundir em professores de línguas estrangeiras, com uma ênfase na língua inglesa, o gosto pela literatura como recurso didático para educação linguística de inglês.

Como objetivo paralelo, o livro procura estimular o hábito da leitura e da releitura nos estudantes, além de trazer representatividade e desenvolver a empatia em relação a histórias de personagens em seu processo de aprendizagem educacional para desenvolver o pensamento crítico e autocrítico, a consciência social e um senso de coletividade mais pungentes diante de construções sociais de matriz colonial. Tem como objetivo também trazer a reflexão sobre a relação entre educação e questões étnico-raciais, de gênero e relacionadas à desigualdade social, promovidas por uma sociedade ancorada em uma

seletividade e oferta de oportunidades na educação e no mundo do trabalho determinadas por preconceito racial e, conseqüentemente, de classe social.

Não se pode esquecer que a grande maioria dos estudantes da escola pública no Brasil são provenientes de classe social desprivilegiada e são negros ou pardos. O livro de Pereira (2019) possui um olhar para educação através da literatura como uma forma de fazer política e de promoção de uma educação emancipatória embasada na pedagogia crítica, nos estudos culturais e nos estudos decoloniais, imbricados em uma linguística aplicada crítica de maneira a contemplar a interdisciplinaridade, trazendo o lugar de fala da autora.

Este lugar de fala se localiza em seu lócus de trabalho na formação de professores de língua inglesa em uma universidade pública nas disciplinas de estágio supervisionado e na educação básica pública, colocando em tela o tema educação e sociedade para uma reflexão mais aprofundada. Seu lugar de fala também lhe permite abordar esse tema com propriedade por suas próprias experiências educacionais e por suas marcas identitárias como, mulher, professora de LI e educadora/pesquisadora negra nas áreas da Linguística Aplicada e dos Estudos Literários.

A autora confronta uma educação problematizadora com uma educação bancária. De acordo com a pedagogia crítica de Freire (1987), uma educação libertadora e crítica se opõe a uma educação que se denominou bancária porque ela funciona como transmissão de conteúdo e que enxerga o estudante como um depósito de conhecimentos sem qualquer contextualização ou preocupação com a conscientização dos estudantes em relação a questões sociopolíticas que estão engendradas na sociedade brasileira, bem como questões étnico-raciais, de gênero e de classe social e econômica.

Freire não falava sobre usar a literatura na educação, mas, na esteira da pedagogia crítica, seu uso atende uma educação emancipatória que visa desenvolver o pensamento crítico, a consciência social e política e o pensar de forma coletiva a sociedade em que vivemos. O uso de literatura de autoria negra e suas adaptações semióticas têm o poder de promover uma educação pautada no respeito à diferença e com compromisso com a transformação social, tendo como horizonte uma sociedade mais equânime e inclusiva. A necessidade de se trabalhar com valores como a humanidade, a sensibilidade e a afetividade são propostas claras do livro para construção de uma sociedade brasileira que possa enfrentar o racismo e a desigualdade social alarmante na contemporaneidade brasileira, o que só pode ser realizado através da educação.

A exemplo do livro, a literatura de autoria negra e outras mídias se destacam à medida em que elas trazem outras epistemes descentradas das eurocêntricas e contam histórias de personagens negros que usam a educação com objetivos coletivos. Esse caminho que a literatura negra percorre é frutífero para demonstrar como o imaginário de autores negros é permeado pelo senso de coletividade e como essas histórias são enriquecidas por narrativas nas quais a educação se torna um recurso para emancipação e preservação de culturas, epistemologias e modos de existir que, diferentes dos de matriz colonial.

Inicialmente, a pesquisa que resulta no livro expõe maneiras contrastantes de pensar e fazer literatura em tratando-se de educação para autores negros e brancos. Há nas obras literárias de autores negros uma diferença epistêmica gritante em relação a conceitos sobre o que é educação e o que ela representa relacionada a escritores brancos, alternando do sentimento de coletividade e de comunidade para ideologias nas quais o individualismo e a realização pessoal são o objetivo a ser atingido. Eu escolhi do livro, para ilustrar aulas de língua inglesa na educação pública, o romance *Weep Not, Child*, do escritor queniano Ngugi wa Thiong'o (2009), como sugestão pedagógica para implementação de um ensino de língua inglesa através de literatura a ser descrita a seguir neste capítulo.

No artigo “Pedagogy of Possibility in Foreign Language Classrooms Through Literature and Other Midia in Brazil and Beyond” (PEREIRA, 2017), e também em outro artigo anterior intitulado “Literatura e(m) ensino de língua estrangeira” (PEREIRA, 2010), a pesquisadora pontua a importância da literatura no ensino de inglês, seu potencial crítico e o destaque que deve ser dado à pedagogia da possibilidade, parâmetro pedagógico da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), que enxerga a educação como um ato político e como uma ferramenta de transformação social em direção a uma sociedade livre das amarras de colonialidades e suas opressões na modernidade.

Dois pontos são realçados nesse artigo. Um deles é a importância do parâmetro pedagógico da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2003) para contextos como o Brasil e outros países que foram colônias e exploraram a mão de obra escravizada. O parâmetro pedagógico da possibilidade enxerga a educação como um ato político, ou seja, fazer política através da educação enquanto promove a conscientização e desenvolve o pensamento crítico em relação ao mundo.

O outro ponto a ser realçado é o uso da literatura como material didático frutífero para o ensino de LI na educação brasileira em escolas regulares, aplicando, através da pedagogia da possibilidade, uma pedagogia decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; OLIVEIRA, 2018; QUIJANO, 2007). A literatura e outras mídias são defendidas e exemplificadas como recursos pedagógicos com potencialidade para desenvolver uma educação que mescla objetivos individuais com objetivos socialmente orientados. Deste artigo (PEREIRA, 2017), eu trago a segunda sugestão de aula para o ensino de língua inglesa por meio de literatura, que é o conto *The Welcome Table*, da escritora afroestadunidense Alice Walker, que será ilustrado na subseção/no subcapítulo a seguir junto com a ilustração da sugestão de aula com o romance *Weep Not, Child*, de Thiong'o.

No segundo artigo, “Literatura e(m) ensino de língua estrangeira” (MOTA, 2010), a tônica é romper com a dicotomia entre estudos linguísticos e linguística aplicada e estudos literários. O artigo faz sugestões de dois textos literários que, apesar de não serem escritos por autores do Sul Global, trabalham com questões relacionadas a preconceito linguístico e estratificação social por critérios de educação, vocabulário e pronúncia em um contexto eurocentrado que discrimina as variedades populares da língua e privilegia a língua culta e os padrões de sotaque/pronúncia das classes privilegiadas economicamente. No outro texto, são trazidas a reflexão sobre o imperialismo britânico e o colonialismo; e a imposição de uma cultura sobre outra propondo discussões e a elaboração de um projeto sobre a colonização.

Há técnicas de leitura prévia e para a condução das aulas com os textos literários no sentido de explorar questões culturais contidas nas obras literárias de forma local, trabalhando com dois campos que são entrelaçados, língua e cultura, abrindo uma janela para trabalhar a interdisciplinaridade ao abordar diferentes conhecimentos através da literatura em uma perspectiva intercultural crítica e intersemiótica,

No término deste artigo, é válido sublinhar que as discussões sobre o uso da literatura em aulas de LE, apesar de terem sido ilustradas com a literatura anglófona e o ensino de língua inglesa, não se restringem a eles. No ensino de qualquer outra língua, a literatura apresenta-se como um meio profícuo para adentrar questões culturais que enriquecem as aulas e abrem as suas margens para considerar aspectos que redimensionam o ensino de língua. Um ensino de língua que não deve ser visto, simplesmente, como a transmissão de um conjunto de termos e expressões voltadas para a comunicação em nível pragmático, mas, sim, como uma forma de também aprender a gama complexa de representações culturais abarcadas em signos verbais e não verbais, que trazem em seu bojo (re)leituras sobre o “eu” e o outro (MOTA, 2010, p. 110)

A língua é a matéria-prima da literatura e é na literatura onde as maneiras de representar o mundo se materializam em suas diferentes formas através de diferentes cosmovisões e suas representações culturais expressas em signos verbais e não verbais (MOTA, 2010). Através da literatura, é possível trabalhar questões interculturais e interdisciplinares e, fazendo boas escolhas de textos literários, trazer a reflexão temas sociais, raciais e de gênero para sala de aula e para além dela.

#### **4.1 Sugestões de Atividades através de Uma Literatura do Sul no Ensino de Língua Inglesa na Educação pública em Salvador-BA e em outros lugares do Brasil**

Como já mencionado, o livro *Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero* (PEREIRA, 2019), além de refletir sobre educação linguística em LI no Brasil, tem propostas de textos literários para serem trabalhados com criticidade e abordando questões sociais, étnico-raciais e de gênero no sentido de questionar e romper com perspectivas de instituições e valores tradicionais como o individualismo, o capitalismo e o patriarcado. Entre as sugestões propostas no livro está o romance *Weep Not Child*, de Ngugi wa Thiong'o (THIONG'O, 1964).

Vou descrever como trabalhar em sala de aula de LI com esse romance, abordando o que essa obra enseja de discussões e reflexões e quais suas possíveis contribuições na formação crítica que essa educação decolonial, crítica e antirracista propõe. Essas são sugestões como as que eu proponho em atividades e práticas pedagógicas que descrevo em minhas experiências de ensino nesta dissertação. Aqui, também vou analisar e comentar sobre os procedimentos gerais para realizar um plano de aula usando *Weep Not, Child*.

O objetivo, ao se trabalhar com esse romance, é trazer à tona questões sociais, raciais ao mesmo tempo em que promove uma educação antirracista, mostrando que através da educação se conquista a mudança socioeconômica, quebrando paradigmas da sociedade. A história do personagem principal do romance, Njoroje, pode trazer reflexões fundamentais para estudantes brasileiros da escola pública que vivenciam dificuldades financeiras, inspirando esses estudantes a buscar a transformação social sua e de sua comunidade através da educação. Há uma congruência entre a realidade do personagem do romance e de grande parte dos estudantes da escola pública no Brasil, que incide na cor da pele e no fato de viverem em países que foram colônias e que são marcados pela desigualdade social e pelo racismo.

Njoroje agarra a chance de mudar sua vida e a de sua família através da educação, o que não acontece com seu irmão. As dificuldades socioeconômicas são muitas, mas, ainda assim, Njoroje luta contra essas dificuldades em busca de uma vida e de um futuro melhor. O personagem principal vai à escola e consegue progredir em seus estudos com sua dedicação, porém o seu destino é marcado pela violência no Quênia de uma maneira triste.

Essa realidade social é parecida com a realidade brasileira. Entre as semelhanças, estão a dificuldade de acesso a uma educação de qualidade, as dificuldades econômicas, a escolha que o irmão de Njoroje faz por uma educação técnico-profissionalizante sendo privado da perspectiva de acessar o ensino superior, lugar onde predominam pessoas brancas, e a questão da violência.

Outra questão interessante que o romance traz é que ele conta como era a relação do personagem com a língua inglesa em um contexto de colonização em um país no qual diversas línguas eram faladas e como a institucionalização do inglês como único idioma legítimo de comunicação, reconhecimento social e sucesso é um processo violento. Assinalo essas questões porque elas podem criar um elo de representatividade fazendo uma comparação crítica com a realidade e gerando insumos para discussões e reflexões em sala de aula.

Um último comentário sobre o livro de Pereira (2019) é que ele enseja uma educação decolonial, através da conscientização, e de uma pedagogia crítica que contemple os contextos sociais, históricos e culturais, bem como as subjetividades, amparado no que dizia Paulo Freire, valorizando uma educação intercultural crítica. Essa educação pode ser trabalhada através de *Weep Not, Child* no sentido de lançar luz sobre diversas questões, de se tornar ator histórico de sua própria realidade e como meio de atuar na promoção da transformação social e da equidade. Segundo Pereira (2019), para ensinar o romance *Weep Not, Child*, é preciso usar estratégias para que os estudantes entendam o significado da educação no romance, o qual pode estar sendo negligenciado por eles e uma valorização da educação pode advir ao ver o esforço, o valor e as dificuldades que Njoroje enfrenta para estudar em meio a uma guerra.

A história do romance pode ser antagônica a uma mensagem de esperança e de estímulo à educação por causa da tragédia que marca o fim da narrativa. Contudo, à medida que o romance é abordado pelo professor, o contexto de vulnerabilidade social e a guerra delineiam uma situação de extrema dificuldade, perigo e violência na qual os esforços e realizações de Njoroje na educação e em seu processo de aprendizagem devem

ser enfatizados e valorizados, podendo inspirar outros estudantes e despertar a valorização da educação como meio para a mudança socioeconômica.

A autora sugere uma tarefa de reescrita do final da história, trabalhando o letramento escrito, mas antes há um procedimento de resumo e contextualização do enredo do romance com leitura e discussão dos trechos mais relevantes que tratam da importância do ensino de temas significativos. Essas leituras ajudam a exercitar a interpretação, desenvolver o pensamento crítico e a emancipação, podendo também se trabalhar de modo a comparar trechos do enredo do romance com a realidade brasileira, estabelecendo semelhanças e diferenças entre os dois contextos e suas realidades sociais. Com isso, é possível gerar identificação e empatia com a história de Njoroje e sua família, que via no sucesso educacional dele um meio de ascensão socioeconômica vista de maneira a pensar a coletividade e a família. Esse é um exemplo de aula socialmente orientada.

Uma outra atividade sugerida é reformular o enredo do romance para o contexto sócio-histórico brasileiro. Para essa atividade, o professor deve resumir o enredo propondo uma leitura *'jigsaw'*, ou seja, leitura de fragmentos do romance, na qual os estudantes ficariam mais familiarizados com o texto literário. Depois disso, o professor promoveria uma discussão entre os estudantes e com eles sobre o que eles mudariam na história e passaria uma produção escrita na qual os estudantes criariam uma versão resumida de uma parte da história.

Um dos temas fulcrais do romance é o significado que a educação tem para Njoroje e sua família. Esse tema se cristaliza no romance no diálogo entre Njoroje e sua mãe sobre seu desejo de estudar e de frequentar a escola, o que poderia inspirar os estudantes da escola pública a reconhecer a importância da educação como meio de transformação individual e social. Haveria nessa aula uma leitura de um trecho do romance, que seria precedida de uma atividade de pré-leitura para apresentar o contexto da história e suas convergências com o contexto brasileiro, além do estudo de vocabulário com anotações de palavras no quadro, estimulando a técnica de *'note-taking'* (anotação). Para finalizar essa atividade, haveria um exercício de escrita que teria como tema escrever sobre o objetivo que o aluno tem ao frequentar a escola.

Não se esgotam as maneiras de trabalhar com literatura. Esse romance, especificamente, tem muitas questões relevantes que podem ser trabalhadas com criticidade, como revela Pereira (2019),

O romance permite múltiplas reflexões sobre vários assuntos, incluindo questões pós-coloniais. A imposição da língua inglesa, que está associada a um sistema educacional que não é representativo da cultura queniana, e a questão da terra na família de Njoroje, que foi tomada por colonos brancos, são tópicos que promoveriam a consciência e uma visão crítica dos (as) estudantes sobre as consequências do colonialismo (PEREIRA, 2019, p. 195)

Há ainda alguns procedimentos gerais para um plano de aula usando o romance *Weep Not, Child* que a autora elenca em um número de dez. Eu penso que um procedimento de leitura prévia e estudo prévio de vocabulário, pronúncia e gramática também é muito valioso. Esses procedimentos são para serem usados por professores de língua inglesa em sala de aula, quais sejam: perguntar o que os alunos sabem sobre o contexto queniano e se eles sabem que o Quênia já esteve sob domínio colonial e registrar as palavras-chave mencionadas no quadro; perguntar aos alunos o que eles sabem sobre o colonialismo e se poderiam mencionar alguns países de contextos pós-coloniais; trazer uma breve definição do termo “*colonialism*” e escrevê-la no quadro; escrever o título do livro no quadro e pedir que os alunos imaginem como é a história. e fornecer três palavras-chave: *education*, *poverty* e *war*; contextualizar a história e apresentar o vocabulário que os alunos encontrarão nos trechos que serão apresentados; solicitar que os alunos copiem o novo vocabulário em seus cadernos; pedir aos alunos que examinem superficialmente (utilizando a estratégia de leitura *skimming*) alguns trechos e digam o que compreenderam sobre os trechos lidos; depois de ouvir e de verificar as respostas, pedir aos alunos para que trabalhem em duplas e escolham o trecho que gostariam de ler minuciosamente refazendo-o para o contexto brasileiro.

Assim como a discussão sobre o tema do uso da literatura como material didático profícuo e frutífero para um ensino de língua inglesa decolonial, crítico e emancipatório está longe de se esgotar, os currículos alternativos e as maneiras de se trabalhar com textos literários também estão. Penso que a autora, ao apresentar essas sugestões de atividades de ensino de língua inglesa, está defendendo o uso da literatura e outras mídias como recurso didático com o potencial para trabalhar questões sociais, raciais e de gênero, enxergando a educação como um exercício político para a transformação social, para a justiça social e para a promoção da equidade e do sentimento de coletividade tão necessários à educação pública brasileira. Para isso, utiliza como arcabouço teórico a pedagogia crítica (FREIRE, 1980), a pedagogia pós-método com ênfase no parâmetro pedagógico da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2003) e uma pedagogia decolonial com uma educação intercultural crítica e antirracista (OLIVEIRA, 2018).

Do artigo “Pedagogy of Possibility in Foreign Language Classrooms through Literature and Other Media in Brazil and Beyond” (PEREIRA, 2017), escolhi o conto *The Welcome Table*, de Alice Walker (1973), dentre as outras sugestões propostas no artigo, por se tratar de um conto de uma autora negra. Em seu artigo, a autora se propõe a fazer uma ilustração do uso de literatura no ensino e em cursos livres de língua inglesa através do conto *The Welcome Table* (PEREIRA, 2017). A autora fala sobre o texto que tem como enredo a história de uma idosa negra que estava indo em direção a uma igreja e foi impedida de entrar por causa da discriminação racial e social dos frequentadores da igreja. Pereira (2017) comenta que a história pode ser utilizada para reflexões sobre preconceitos de todo tipo e sobre o sentimento de exílio que os negros e negras, ou os não-brancos, ainda enfrentam.

Nesse artigo, na sugestão da proposta pedagógica de ensino de língua inglesa através do conto em língua inglesa *The Welcome Table*, a autora ensina como ensinar esse texto literário por meio da pedagogia da possibilidade. Ela estabelece que professores colocariam os estudantes para produzirem uma chuva de ideias sobre um termo guarda-chuva: preconceito. Essa atividade é utilizada como estratégia para apresentar algumas palavras que os estudantes irão encontrar no texto.

Depois disso, a autora sugere que os professores peçam aos estudantes para compartilhar com a turma porque eles mencionaram aquelas palavras e que as relacionem ao enredo do conto. Nesse momento da aula, o professor provocaria os estudantes a dizer o que eles sabem sobre a história afro-americana e como ela poderia ser relacionada às experiências históricas afro-brasileiras e às consequências da diáspora. A suscitação de ideias sobre a Diáspora Africana funcionaria como uma atividade interdisciplinar enriquecedora com História e poderia até mesmo figurar como um tópico transversal/interdisciplinar, envolvendo outras disciplinas também.

Em seu artigo, Pereira (2017) comenta que a discussão sobre a Diáspora Africana conduz a reflexões sobre escravização e as marcas deixadas por esse sistema colonial em representações de pessoas negras na literatura branca. Afirma, ainda, que isso poderia funcionar como uma transição para discutir a importância da literatura de autoria negra nos currículos das escolas regulares e a contribuição que tal tópico pode dar para ampliar as perspectivas das pessoas sobre as consequências prejudiciais da escravização e do colonialismo, que nem sempre são detectados através do estudo de informação e lista histórica de ‘fatos’ nos livros didáticos.

Aqui, novamente, há uma atenção ao conhecimento prévio dos estudantes. Para isso, a autora orienta que o professor pergunte aos estudantes qual símbolo a mesa de boas-vindas no conto sugere e obtenha algumas respostas. A autora comenta sobre esse procedimento “*top-down*”, que é um procedimento baseado em Richards (2008), que tem como objetivo evocar o repertório de experiências e conhecimentos prévios dos estudantes para ajudá-los a interpretar textos. Em seguida, o professor encontra espaço nessa interpretação do título do conto para trabalhar e discutir com os estudantes a figura de linguagem da ironia, que reside no uso da palavra “bem-vinda” e no símbolo da “mesa de boas-vindas” em uma história que narra uma situação na qual uma mulher é “malquista” na igreja.

Depois desses estágios introdutórios, o professor colocaria os estudantes para ler o primeiro parágrafo do conto para encontrar cognatos e palavras que eles já conhecem. O propósito subliminar desse processo de técnica, agora, “*bottom-up*” (RICHARD, 2008), consiste no estudo de pequenas unidades de significado na audição ou leitura do texto para ensinar a língua-alvo, a língua inglesa, “do conhecido para o desconhecido” (NUNAN, 1999, p. 6, tradução nossa), confiando nas palavras que os estudantes já sabem e que são capazes de identificar.

A partir desse momento, o professor colocaria os estudantes para relerem os parágrafos e compartilharem com seus colegas o que eles puderam compreender em uma perspectiva de aprendizagem cooperativa (BROWN, 2007), compartilhando suas interpretações com o grupo inteiro. Essa discussão forneceria o insumo, com palavras-chave e sentenças, que seria escrito no quadro para uma produção com a finalidade de recontar a história do conto através de uma história em quadrinhos em um modelo de ensino de língua baseado em tarefa (LARSEN-FREEMAN, 2003), nesse caso uma tarefa escrita. Pereira (2017) sugere que a história em quadrinhos deveria transmitir enredos se referindo à discriminação racial e social em uma versão bilíngue para que pais e outras pessoas da comunidade dos estudantes também pudessem lê-la. Ou ao invés de uma história em quadrinho os estudantes poderiam produzir diálogos ou até poemas para expressar o sofrimento e a alegria de um sonho representado na história do conto.

Uma outra variação para essa atividade que poderia ser trabalhada, como sugere Pereira (2017), seria a produção de uma colagem. Segundo Pereira (2017, p. 34-35), de acordo com Harry Samuels, a colagem não requerem habilidades artísticas e pode ser uma ótima atividade de expressão de forma criativa. A autora ainda reforça outra razão para o uso desse tipo de atividade que seria a produção de significado através de mídias

diferentes, o que amplificaria a experiência estética e ajudaria os estudantes a aprofundar a compreensão do texto porque eles têm que apreender significado para gerar novos significados através da criatividade.

E, ainda, ela comenta que o ensino do conto *The Welcome Table* poderia ser acompanhado do estudo de letras de música de cantoras como Nina Simone e outros cantores de expressão negra, com uma introdução ao blues, ao jazz e às canções de fundo religioso cantadas pela comunidade negra junto com discussões sobre séries de TV e filmes.

Pereira (2017, p. 35) fala que a importância de se abordar histórias sobre pessoas negras reside no que Achebe (2000) e Adichie (2009) chamam de “um equilíbrio de histórias”. Ela enfatiza que, em livros didáticos e currículos no mundo, há histórias e representações que raramente contemplam pessoas negras e quando o fazem os negros e as negras são comumente retratados com as sombras de estereótipos negativos ou o que Adichie (2009) chama de uma “história única”.

A autora alerta que o exemplo dado para ilustrar o uso de literatura e outras mídias foi intencional, como deve ser o processo educacional. O seu propósito é baseado em um motivo particular, que é ampliar o acesso à literatura negra para que os leitores tenham acesso a histórias, corpo e tradição de cultura negra presentes em textos que eles leem. Pereira (2017, p. 35) diz que esse propósito está associado à intenção de desconstruir a predominância de histórias hegemônicas no campo educacional.

Para finalizar, Pereira (2017) reflete em suas considerações finais sobre a literatura no ensino de língua inglesa amparada no parâmetro da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2003). Ela diz que a literatura é um recurso muito enriquecedor em aula de língua inglesa e uma fonte de histórias que ajuda professores e estudantes a escreverem um capítulo diferente em experiências educacionais nas salas de aula de língua inglesa no Brasil e em outros contextos. E mais, a autora relata que em países em desenvolvimento a educação não deveria ser estranha ao contexto social e econômico dos aprendizes e deveria focar na transformação social, como defendido pelo parâmetro supracitado.

## **4.2 Uma Sugestão para trabalhar o Romance *Weep Not, Child* e com o conto “The Welcome Table” em salas de Língua Inglesa no PROFICI, no Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa e no Tirocínio Docente**

Dentro da minha linha de pesquisa e alinhado às propostas e sugestões descritas nesse capítulo, proponho alguns procedimentos e abordagens para trabalhar com o romance *Weep Not, Child* (THIONG’O, 1964) e com o conto *The Welcome Table* (WALKER, 1973). A própria escolha em se trabalhar com esses textos literários me proporciona acionar discussões e reflexões sobre temas como educação, colonialismo, colonialidade, racismo, dentre outras questões sociais da modernidade.

Primeiro, explico sobre como eu trabalharia o romance *Weep Not, Child*. Eu iniciaria propondo estratégias de estudo em casa, discussões e reflexões sobre os capítulos em sala de aula, anotações das ideias principais e do conhecimento produzido em sala de aula como insumo para a tarefa escrita que será a avaliação final em uma proposta de ensino de língua baseado em tarefa com um olhar para questões sociais.

Como estratégias de estudo em casa estão a leitura prévia com o estudo gramatical, de vocabulário e de pronúncia amparado na inteligibilidade. Estudantes também devem fazer anotações em inglês enquanto leem os capítulos para as aulas tecendo comentários críticos sobre a leitura. Em sala de aula, as discussões seriam conduzidas em uma perspectiva de comunidade de aprendizagem (HOOKS, 1994) com contribuições de todos de forma desierarquizada, em um processo colaborativo, crítico, alicerçado na construção de um ambiente acolhedor e em desafios mútuos. A prática em sala de aula também estaria atenta à reconstrução identitária (BRUN, 2004) para desconstruir valores e princípios que foram sócio-historicamente construídos por epistemologias de matriz colonial.

Ainda nas aulas, eu trabalharia com técnicas de leitura *scanning*, em que são buscadas informações específicas no texto, e *skimming*, na qual se busca uma compreensão geral do texto. A técnica ‘*jigsaw*’ com leituras e discussões de trechos dos capítulos também é uma excelente alternativa para se trabalhar com literatura em sala de aula de língua inglesa. Outra estratégia para familiarizar os alunos com o novo vocabulário é negociar significados em língua inglesa e definir conceitos de termos do texto na língua-alvo.

As anotações das ideias principais no quadro durante as discussões em sala de aula seriam importantes à medida que elas comporiam parágrafos a serem desenvolvidos na

avaliação escrita ajudando os estudantes no processo de aprendizagem da língua-alvo, organizando suas ideias na tarefa escrita, praticando o letramento da escrita municiado de argumentos, ideias e pensamentos críticos em língua inglesa, os quais seriam abordados e discutidos em sala de aula.

Em *Weep Not, Child* as discussões a serem levantadas precisariam girar em torno das questões gritantes no romance. Essas discussões envolveriam questões relacionadas à educação e ao seu valor como fator de transformação social, ao colonialismo, ao racismo e à desigualdade social. Ao tratar questões tão importantes, o professor de língua inglesa não poderia se furtar a fazer uma relação com a realidade do contexto social em que vive e fazer associações entre a história contada e a realidade de seu país e de seus habitantes com a intenção de desenvolver o pensamento crítico e a consciência sociopolítica de seus alunos para que eles possam transformar suas vidas e a de suas comunidades através da educação e do conhecimento.

O que está em jogo é propor um ensino de língua inglesa que contemple as competências linguísticas ao mesmo tempo em que contempla o desenvolvimento de competências humanísticas, como empatia e o respeito à diversidade e à diferença e desenvolve a criticidade e a consciência social.

Ao pensar essas estratégias, abordagens e procedimentos, tive em horizonte aulas do PROFICI-PROEMI (ILUFBA), bem como a minha prática de ensino durante o componente curricular da graduação no curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa da UFBA Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa que ocorreu no Colégio Estadual Thales de Azevedo em um grupo do 9º Ano e no tirocínio docente do mestrado acadêmico em linguística aplicada no PPGLinC-ILUFBA, que foi realizado no componente Língua Inglesa em Nível Avançado do curso de Letras da UFBA. Essas sugestões são baseadas nas experiências de ensino de língua inglesa que relatei nesses espaços anteriormente nesta dissertação e poderiam passar por adaptações em relação ao nível de proficiência dos grupos nesses diferentes espaços de ensino público.

O conto *The Welcome Table*, de Alice Walker (1973), também traz questões relacionadas ao preconceito e à discriminação racial, mas em um ambiente que, teoricamente, não deveria excluir ou desumanizar. O próprio título do conto dá margem a trabalhar com a figura do discurso/de linguagem da ironia, estimulando a criticidade em relação a uma religião cristã que, muitas vezes, não segue os próprios princípios que prega. Este conto possui mais de um título, o que dá espaço para pensar as muitas maneiras de significar a discriminação racial e social contidas nesses títulos. Há também

questões relativas à colonialidade, como o racismo, trazendo à tona reflexões sobre a história recente do escravismo no contexto estadunidense fazendo associação com o contexto brasileiro.

Eu aproveitaria este conto para questionar as razões por que pessoas pretas seguem uma religião historicamente racista e opressora e não as religiões ancestrais de matriz africana que além de serem mais coletivas e relacionadas à natureza são símbolo de resistência cultural e luta contra a colonialidade (QUIJANO, 2005). Perguntaria quanto de ideologia há por trás das religiões cristãs e que valores e princípios elas defendem.

Um conto é mais curto que um romance e essa característica do conto o torna mais dinâmico para se trabalhar em sala de aula. Com o conto *The Welcome Table*, eu pediria também uma leitura prévia para ser feita em casa com o estudo gramatical, de vocabulário e pronúncia utilizando o *GOOGLE*, mas teríamos mais tempo para ler o conto em sala de aula negociando significados de novo vocabulário e conceitos que viessem a aparecer durante a leitura. A aula seguiria com discussões sobre as partes do conto lidas pelos alunos que poderiam trabalhar em pares ou em trios para maximizar seu tempo de fala, discutindo com seus colegas.

Estudantes seriam orientados a fazer anotações sobre suas ideias e sobre as discussões para, depois, colocar suas ideias para o grupo em um processo de comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2003). Nesse momento das aulas, anotações das ideias principais que emergiriam das discussões seriam anotadas no quadro para servirem de ponto de partida para a realização da tarefa escrita. A avaliação escrita poderia ser uma resenha crítica do conto, um resumo da história, uma história em quadrinhos, uma produção que trabalhe a intertextualidade e traga outras obras para dialogar com o conto. Seria possível, ainda, fazer uma análise da figura de linguagem da ironia usada no título do conto e uma análise dos diversos títulos que o texto possui, ou criar um final diferente para uma história que tem um final triste.

As possibilidades são muitas, mas o mais importante são o repertório literário e as escolhas de textos, a formação do professor de língua inglesa, a ideologia que está por trás do projeto educacional e do currículo, e a subjetividade e formação ideológica de cada professor para que se possa implementar uma educação linguística em LI crítica.

### 4.3 Algumas Sugestões de Literatura de Autoria Negra e Outras Mídias

Como sugestões para trabalhos futuros em educação linguística em língua inglesa, sugiro os contos *Civil Peace* (ACHEBE, 1971), *Sweat* (NEALE, 1926) e *Everyday Use* (WALKER, 1973); os romances *Half of a Yellow Sun* (ADICHIE, 2006) e *Second Class Citizen* (EMECHETA, 1974) e as peças de teatro *Death and the King's Horseman* (SOYINCA, 1975) e *Desdemona* (MORRISON, 2011); poemas de Langston Hughes como *I, Too* (1926) e *Dreams* (1923), e de James Baldwin como por exemplo *The Darkest Hour* (1979) e *Imagination* (1952). Sugiro ainda filmes e cenas de filmes que tragam discussões relevantes e significativas para as aulas como é o caso do filme *Freedom Writers* (2007) adaptado do romance *The Freedom Writers Diary*, de Erin Gruwell (1999), já utilizado por mim em minhas práticas, e *My Fair Lady*, adaptado da peça de teatro *Pygmalion*, de George Bernard Shaw, que trata de questões relacionadas a língua e poder, padrão de língua privilegiado em contraposição ao padrão de língua estigmatizado, e preconceito linguístico no contexto da Inglaterra do século XX. Em defesa do ensino de língua estrangeira por meio de obras cinematográficas, temos como referência Cruz (2004) por meio de seu artigo “O cinema como linguagem pedagógica/ideológica para ensino de línguas estrangeiras: (re) descobrindo a cultura do outro”.

Para se trabalhar com músicas, sugiro músicas que abordem temas sociais como *Redemption Song*, de Bob Marley, e músicas de rap como *I Have a Dream*, de Will.I.Am., dentre outras, que trazem uma mensagem de resistência e luta antirracista e contra a desigualdade social. O rap é defendido na educação por Souza (2011), que coloca a música rap como um letramento de (re)existência, ou seja, de existência e de resistência na luta contra o racismo e a desigualdade social, e como sendo a música contemporânea que mais representa as lutas sociais e antirracistas.

Há também as séries de televisão que podem ser trabalhadas de maneira crítica, seguindo uma pedagogia decolonial, e inesgotáveis possibilidades com textos literários de autoria negra e outras mídias para se trabalhar em sala de aula de língua inglesa para atingir objetivos socialmente orientados em alinhamento com a pedagogia crítica atenta aos multiletramentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas experiências que tive nos três espaços educacionais em que atuei, pude perceber um amadurecimento nas propostas de atividades que planejei e coloquei em prática nas minhas práticas de pedagógicas no meu tirocínio docente do mestrado do PPGLinC na disciplina LETB 44 – Língua Inglesa em Nível Avançado em relação às outras experiências docentes que tive em grupos de língua inglesa no PROFICI-PROEMI e no estágio da disciplina Estágio Supervisionado II em Língua Inglesa no Colégio Estadual Thales de Azevedo.

Houve um grande aprendizado desde o PROFICI-PROEMI até chegar ao Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, período da minha graduação, à medida que eu formava meu repertório literário nas disciplinas de literatura em língua inglesa e construía meu arcabouço teórico nas disciplinas de metodologias de ensino de língua inglesa como linguística aplicada, metodologias de ensino de língua inglesa, pedagogia decolonial e outras teorias que agregaram valor ao meu conhecimento e formaram o professor que eu busco ser, colocando meus aprendizados em prática.

Foi a partir dessas experiências e desse aprendizado durante essa trajetória que pude amadurecer como professor de língua inglesa linguista aplicado crítico pesquisador em redescritção na pesquisa, pesquisando o que não é pesquisado, trazendo outras histórias para a educação linguística de inglês e para a linguística aplicada, e foi nesse movimento que planejei o currículo para o tirocínio docente do mestrado.

Os estudantes de língua inglesa perceberam que é necessário desfazer a dicotomia entre língua e literatura nas aulas de inglês na educação pública e que na literatura estão histórias contextualizadas ricas em personagens e em narrativas que podem ser utilizadas para dialogar com a realidade dos aprendizes e para pensar criticamente sobre problemas da modernidade como questões étnico-raciais, de gênero, de classe e sobre questões relacionadas à colonização e à colonialidade.

Esse amadurecimento se deu na condução das aulas, no preparo de atividades que contemplaram diferentes gêneros literários e outras mídias, na familiaridade que eu ia adquirindo com os textos literários e com as outras mídias utilizadas nas aulas, na intencionalidade de trabalhar a conscientização, a educação intercultural crítica, a pedagogia decolonial, uma educação antirracista que também trata de questões de classe social e de gênero na modernidade/colonialidade, junto com o desenvolvimento de competências linguísticas, de competências e habilidades humanísticas, tencionando os

diversos temas dos textos literários e das outras mídias trabalhadas em sala de aula de inglês que contemplam, intencionalmente, outras epistemologias e poéticas para ler, interpretar e representar a vida.

Constatei a importância de desenvolver atividades usando literatura de autoria negra e outras mídias para decolonizar a escola e a universidade é enorme. Alunos são podem ser envolvidos nesse processo através de vídeos, textos digitais, músicas, filmes, aproximando os conteúdos à realidade dos alunos por serem conteúdos mais lúdicos que engajam os estudantes nas aulas e no processo de aprendizagem. Além disso, ter como objetivos a conscientização, os multiletramentos e uma educação intercultural crítica se mostrou como algo fundamental para implementar uma educação linguística de inglês e ela pode ocorrer tanto no ensino de nível básico em escolas públicas, cursos como os do PROFICI e aulas de componentes curriculares de inglês para aquisição de língua inglesa e que não têm, comumente, a literatura como parte de seu currículo.

## REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. In: Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BISHOP, Elizabeth. Critical Literacy: Bringing Theory to Praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*. V. 30, n. 1, 2014, p. 51-63.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An interactive approach to language Pedagogy*. Nova York: Pearson Education, 2007.
- BRUN, Milenna. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 73-104.
- CARNEIRO, Gisele Dias de Oliveira. *A Formação Docente no curso de Letras com inglês da UFBA: um olhar sobre a constituição da prática*. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007.
- COPE, W. & KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4:3. Routledge, London, 2009, p. 164-195.
- CRUZ, Décio Torres. O cinema como linguagem pedagógica/ideológica para o ensino de línguas estrangeiras: (re) descobrindo a cultura do outro. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Orgs.). *Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.
- ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108> (2011).

- ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography. Personal Narrative, Reflexivity: Research as Subject. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). *The Handbook Of Qualitative Research*. London: Sage, 2000.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescritões em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006. P. 45 a 65.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1992] 2008.
- FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Liberdade – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. 3. Ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1989.
- GIROUX, H. A.. *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1988.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. *A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review. Spring, v. 66, n. 1, 1996.
- HARGREAVES, A. *Changing Teachers, Changing Times: Teacher’s Work and Culture in the Postmodern Age*. London; Cassel, 1994.
- HOOKS, bell. Standards. In: *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. Routledge; Taylor & Francis Group, 711 Third Avenue. New York NY 10017, 2003.
- HOOKS, bell. *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. In: B. Hooks (Eds.), (p.167-175). Routledge: New York, 1994.
- IHEJIRIKA, Richard. Literature and English Language Teaching and Learning: A Symbiotic Relationship. *English Language Teaching* 7 (3), p. 85-90, 2014.
- JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*. V. 4, n. 2, p. 225-245, 2013.
- KACHRU, B. B. *The Other Tongue*. English Across Cultures. Urbana, III. University of Illinois Press, 1982.
- KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirkk, R. and H. Widdowson, (eds.) *English in the*

*World: Teaching and Learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KACHRU, Braj B. *The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 1990.

KACHRU, Braj B. *The other tongue: English across cultures*. 2<sup>nd</sup> ed. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 1992.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua maternal. *Signo*, 32(53), 2007, p. 1-25.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New Jersey: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press, 2003.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Revista Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan/mar. 1996.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. Ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEFFA, Vilson. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: DE LIMA, D. (org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

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

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. On subalterns and other agencies. *Postcolonial Studies*, v. 8, n. 4, 2005, p. 381-407.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 85-105.

MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. *Revista Folio*, vol. 2, n.1. Janeiro./jun.2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/39>>. Acesso em 19 fev. 2019.

MOURA, Jane Neves; IFA, Sérgio. Professor Ecológico: a formação de professores de espanhol como um ato de resistência. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 118-137/Eng. 107-125, dez. 2019.

- NOVOA, Antonio, coord. – Os professores e a sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992. Pp. 13-33.
- NUNAN, David. *Second language teaching and learning*. Boston, MA : Heine & Heine, 1999.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V. 26. N. 01. Abr.2010. p. 15-40.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: SELONOVO, 2018.
- PAIVA, Geraldo Rodrigues de. Sequência Didática em aulas de Língua Inglesa: uma abordagem no 7 ano do ensino fundamental. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 5, 4 de fevereiro de 2020.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1990.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 67-84.
- PEREIRA, Fernanda Mota. A Literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado. In: Susana Oliveira e Sá; Fábio Freitas; Paulo Castro; Mercedes González Sanmamed; Antonio Pedro Costa. (Org.). *Investigação Qualitativa em Educação: New Trends in Qualitative Research*, 2020, v. 2, p. 69-82.
- PEREIRA, Fernanda Mota. Education and Literature: Reflections on Social, Racial and Gender Matters/Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero. Salvador: EDUFBA, 2019.
- PEREIRA, Fernanda Mota. From non-cultural to intercultural principles: a proposal for English classes in Brazilian public schools. *Prensas de la Universidad de Alicante*. , v. 1, p. 1-10, 2016.
- PEREIRA, Fernanda Mota. Pedagogy of Possibility in Foreign Language Classrooms Through Literature and Other Media in Brazil and Beyond. *Revista Estudos Linguísticos e Literários* (p. 23-37), N. 57. Salvador jul-dez, 2017.
- PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez Editora, 2002.

QUEVEDO-CAMARGO; G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos do ontem; e quanto ao amanhã? *Ens. Tecnol. R. Londrina*, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez., 2017.

QUIJANO. Aníbal. "Coloniality and modernity/rationality". *Cultural Studies*, 21 (2-3): 2007, p. 22-32.

QUIJANO. Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, n. 37, 2002, p. 4-28.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

RAJAGOPALAN, K. The Concept of "World English" and its Implications for ELT. In: *ELT JOURNAL*. v. 58, n. 2, pp. 111-117. Oxford, UK: Oxford University Press, 2004.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: RAJAGOPALAN, K.; LACOSTE, E; Y. A geopolítica do inglês. São Paulo: Editora Parábola, 2005, p. 135-159.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. COIMBRA: G. C. Gráfica de Coimbra, LDA. P. 23-57, 2009.

SELL, Sérgio. De qual epistemologia falamos? De qual epistemologias precisamos? *ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS*, v. 57 (2017), p. 382-403, 2017.

SILVA, E. T. da. Livros Didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. *Em Aberto Brasília*, 1996, p. 8-11.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência*. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011.

SPRY, T. (2001). From Goldilocks to dreadlocks: Hair-raising tales of racializing bodies. In *The Green Window: Preceedings of the giant city conference of performative Writing* (pp. 52-65. Carbondale: Southern Illinois University.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte, UFMG, 2010.

THIONG'O, Ngũĩ wa. *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London: Heinemann, 1986.

THIONG'O, Ngũĩ wa. *Weep not, child*. Johannesburg: Penguin Books, 2009.

VAN DIJK, Teun. *Society and discourse: How social contexts influence text and talk*. Cambridge University Press, 2009.

VAN DIJK, Teun A. *Racism and discourse in Spain and Latin America*. Amsterdam: Benjamins, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento "outro" desde la deferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; Grossfoguel, Ramón (Org.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombrelesco-Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. Introducción – (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidade. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.