



**PPGLinC**  
Programa de Pós-Graduação  
em Língua e Cultura



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

**NAIARA SANTOS FELIPE COSTA**

**Que inglês é esse que eu quero saber: uma afroeducação  
plurilingue e decolonial na Escola Afro-brasileira Maria Felipa**

Salvador

2024

**NAIARA SANTOS FELIPE COSTA**

**Que inglês é esse que eu quero saber: uma afroeducação plurilingue e decolonial na Escola Afro-brasileira Maria Felipa**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa

Co-Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kelly Barros Santos

Salvador  
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Felipe Costa, Naiara Santos

Que inglês é esse que eu quero saber: uma  
afroeducação plurilingue e decolonial na Escola Afro-  
brasileira Maria Felipa / Naiara Santos Felipe Costa.

-- Salvador, 2024.

263 f. : il

Orientadora: Cristiane Maria Campelo Lopes  
Landulfo de Sousa.

Coorientadora: Kelly Barros Santos.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em  
Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,  
Instituto de Letras, 2024.

1. Educação Bilíngue. 2. Educação Linguística em Língua  
Inglesa. 3. Decolonialidade. 4. Afrocentricidade. I.  
Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de. II.  
Barros Santos, Kelly. III. Título.

**NAIARA SANTOS FELIPE COSTA**

**Que inglês é esse que eu quero saber: uma afroeducação plurilingue e decolonial na Escola Afro-brasileira Maria Felipa**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestra em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 25 de março de 2024

Banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa  
Universidade Federal da Bahia  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kelly Barros Santos  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Coorientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Antonieta Megale  
Universidade Federal de São Paulo  
Examinadora Externa

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Terezinha Oliveira Santos  
Universidade Federal da Bahia  
Examinadora Interna

E as seguintes suplentes:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Joelma Silva Santos  
Instituto Federal da Bahia  
Suplente Externo

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edleise Mendes Oliveira Santos  
Universidade Federal da Bahia  
Suplente Interno

Dedicatória - A Leo Costa que há vinte quatro anos faz da minha vida um trampolim.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos Orixás<sup>1</sup> e encantados que me guiam e abençoam. À Iyalorixá<sup>2</sup> Maria Luiza de Logunedé, Otun Babá Egbé<sup>3</sup> OdeLayò e toda a minha família do Ilê Axé Omin Ifan<sup>4</sup> pela acolhida, ensinamentos e axé.

Ao meu esposo Leo Costa, minha rede de apoio fundamental, que esteve ao meu lado em todos os momentos e que sempre acreditou no meu potencial. Estendo a minha gratidão à minha família, mesmo àqueles que possam não entender completamente a natureza específica da minha pesquisa, sei que estão orgulhosos do meu percurso acadêmico e dos esforços que dedico à minha jornada de mestrado. À Sarah Sena pela ajuda com as fotos e pela amizade.

Às minhas amigas e amigos. Suas palavras de encorajamento, compreensão, apoio mútuo e momentos de descontração foram essenciais para manter minha motivação. À minha psicoterapeuta Olga Sá por me ajudar a organizar as minhas ideias de forma acolhedora e profissional.

À minha orientadora Cristiane Landulfo, pesquisadora transgressora, mãe de uma linda menina negra que mudou sua perspectiva de vida, professora, que tem desempenhado um papel fundamental no meu percurso acadêmico e pessoal. Além de sua sábia orientação, conhecimento e incentivo constante, quero ressaltar o carinho e a gentileza com os quais ela me acolheu. Fiquei emocionada com a maneira como ela demonstrou cuidado e interesse genuíno pelo meu crescimento e sucesso. Agradeço também pela sua sensibilidade de ter convidado Kelly Barros para me coorientar. Desejo sinceramente tê-la sempre presente em minha vida.

À minha coorientadora Kelly Barros, mulher negra, mãe, professora, pesquisadora insurgente. Quando me olhar no espelho do futuro, espero ver você refletida como a pessoa que eu desejo ser. Além de sua expertise na área, sua orientação atenta, sua dedicação e seu apoio constante, me tocam profundamente. A nossa conexão pessoal que estabelecemos durante esse processo são tesouros que levarei comigo além do meu mestrado.

À professora Fernanda Mota Pereira por ter me concedido a oportunidade de participar do grupo de pesquisa Línguas, Literaturas, Ensino e Saberes do Sul (LITERES), o qual ela é líder, e os companheiros de grupo que fiz neste período. Sinto imensa gratidão e afeto por todas

---

<sup>1</sup> Cada vez que abordar o tema do Candomblé e dos orixás, estarei me baseando nos ensinamentos do Candomblé Ketu, os quais experiencio no terreiro em que sou filha (recente). Reconheço, contudo, que mesmo dentro da tradição Ketu, há diversas interpretações.

<sup>2</sup> Mãe em Orixá, é o posto mais elevado, zeladora/liderança do Ilê (casa, terreiro, roça de Candomblé).

<sup>3</sup> Braço direito da zeladora, pessoa de confiança da zeladora, conselheiro que acolhe a comunidade.

<sup>4</sup> Ilê que fui acolhida como filha e frequente desde 2022.

as minhas professoras do PPGLinC, Cristiane Landulfo, Edleise Mendes, Márcia Paraquett, Maria Inês Lucena, Rita Bessa e Ariadne Almeida, e professores Felipe Kupske e Júlio Neves, cuja dedicação, conhecimento, provocações e respeito foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e intelectual. Agradeço à minha banca de qualificação composta pelas professoras doutoras Terezinha Santos, Antonieta Megale e às professoras doutoras suplentes Joelma Santos e Edleise Mendes pela leitura cuidadosa e contribuições valiosas. Não posso deixar de agradecer a(os) colegas do mestrado, que criaram um ambiente acadêmico acolhedor, seguro e repleto de afeto. Sou grata pela amizade, camaradagem e conexões construídas nesses últimos dois anos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado que foi um importante incentivo para que eu desse continuidade a este trabalho.

À minha diretora/formadora, Cândida Muzzio, que me tornou educadora e cuja compreensão das minhas necessidades e angústias foi fundamental para que eu pudesse conciliar meus compromissos acadêmicos e profissionais. Expresso também a minha sincera gratidão às minhas colegas de trabalho, professoras brilhantes, mas nesta instância agradeço às minhas estudantes e meus estudantes de toda uma vida por me manterem apaixonada pelo meu ofício.

Expresso minha gratidão à Escola Maria Felipa, à professora doutora Bárbara Carine Soares Pinheiro, à Maria Júlia Passos, à diretora Cristiane Coelho, à Coordenadora Makeda de Sabá, às professoras Auiry Pataxó e Inari Konté pelo acolhimento e disponibilidade e principalmente à professora Dandara dos Palmares e ao professor Zumbi dos Palmares que me concederam espaço para realizar minhas pesquisas em suas aulas. Sua abertura e apoio foram essenciais para o sucesso deste estudo.<sup>5</sup>

Gostaria de aproveitar este momento para expressar minha imensa gratidão ao meu filho João e à minha filha Dandara que são minha fonte constante de amor e motivação para ser uma pessoa melhor. Sei que houve momentos em que não pude estar presente como gostaria, mas saibam que cada pensamento, cada gesto e cada decisão que tomo é sempre com vocês em mente. Que eu consiga contribuir para deixar um mundo melhor para vocês!

---

<sup>5</sup> A coordenadora, professoras e professor entrevistados receberam nomes fictícios assegurando o respeito pelas suas identidades a fim de garantir a integridade, privacidade, confidencialidade e dignidade da instituição e das profissionais envolvidas. Vale ressaltar que a pesquisa foi previamente submetida e respaldada pelo Comitê de Ética da Escola de Enfermagem (ANEXO B), seguindo a resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Explicarei quem são essas pessoas que inspiraram os nomes fictícios ao longo do texto à medida que elas forem aparecendo.

## RESUMO

Diante do crescimento das escolas ditas bilíngues no Brasil e do impacto comercial e social gerado por essa expansão, esta dissertação se volta para uma escola afro-brasileira situada em Salvador, cidade mais negra fora de África, com o propósito de conhecer as possibilidades de olhares outros (Matos, 2022) para a educação bilíngue no país. Nesse cenário, o objetivo principal é adentrar nas particularidades desse contexto educacional a fim de investigar como se configura uma educação bilíngue decolonial e afrocentrada da referida escola. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, sendo adotado o estudo de caso etnográfico como estratégia de pesquisa. São utilizados como instrumentos de pesquisa observações de aulas e entrevistas semiestruturadas com a equipe pedagógica, a fim de gerar dados sobre processo educacional e práticas pedagógicas. O referencial teórico é composto por estudos acerca da Educação Bilíngue (Megale, 2005, 2018, 2019; García, 2009; Liberali et al., 2022, dentre outras) Decolonialidade (Gonzalez, 1988, 2018; Mignolo, 2007; Maldonado-Torres, 2016; Quijano, 1992; Carneiro, 2005; Bernardino-Costa, 2018; Grosfoguel, 2018; Fanon, 2008; Santos, 2001; Gomes, 2018, Bispo Dos Santos, 2023, dentre outras) e Afrocentricidade (Nascimento, 2009; Finch Iii, 2009; Mazama 2009; Asante, 2014; Noguera, 2010; Njeri, 2020, dentre outras). Nesse escopo, analiso a proposta pedagógica bilíngue (português-inglês) adotada pela escola, com o intuito de compreender as concepções decoloniais e afrocentradas que orientam as práticas pedagógicas das docentes. Para tanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição também é analisado com o propósito de averiguar de que modo esse documento se materializa na sala de aula de língua inglesa. Por fim, reflito sobre “uma educação linguística alinhada com uma perspectiva crítica e insurgente” (Mendes, 2022) a fim de contribuir com os estudos na área da Linguística Aplicada com foco na Educação Bilíngue.

**Palavras-chave:** Educação Bilíngue. Educação Linguística em Língua Inglesa. Decolonialidade. Afrocentricidade.



## ABSTRACT

Given the growth of so-called bilingual schools in Brazil and the commercial and social impact generated by this expansion, this paper focuses on an Afro-Brazilian school located in Salvador, the blackest city outside of Africa, with the purpose of understanding the possibilities of perspective others (Matos, 2022) for bilingual education in the country. In this scenario, the main objective is to delve into the particularities of this educational context in order to investigate how a decolonial and Afrocentric bilingual education is configured at that school. The methodological approach is qualitative, with the ethnographic case study being adopted as a research strategy. Class observations and semi-structured interviews with the pedagogical team are used as research instruments, in order to generate data on the educational process and pedagogical practices. The theoretical framework is composed of studies on Bilingual Education (Megale, 2005, 2018, 2019; García, 2009; Liberali et al., 2022, among others) Decoloniality (Gonzalez, 1988, 2018; Mignolo, 2007; Maldonado-Torres, 2016; Quijano, 1992; Carneiro, 2005; Bernardino-Costa, 2018; Grosfoguel, 2018; Fanon, 2008; Santos, 2001; Gomes, 2018, Bispo Dos Santos, 2023, among others) and Afrocentricity (Nascimento, 2009; Finch Iii , 2009; Mazama 2009; Asante, 2014; Noguera, 2010; Njeri, 2020, among others). In this scope, I analyzed the bilingual (Portuguese-English) pedagogical proposal adopted by the school, aiming at understanding the decolonial and Afro-centered concepts that guide the teachers' pedagogical practices. To this end, the institution's Political-Pedagogical Project (PPP) was also analyzed with the purpose of finding out how this document materializes in the English language classroom. Finally, I reflected on “a linguistic education aligned with a critical and insurgent perspective” (Mendes, 2022) in order to contribute to studies in the area of Applied Linguistics with a focus on Bilingual Education.

**Keywords:** Bilingual Education. English Language Education. Decoloniality. Afrocentricity.

## ÀKÓTÁN

Nítorí ìdàgbàsókè ti àwọn ilé-ìwé elédè mejì ní ìlú Brasil àti ipá ìṣòwò àti àwùjò tí ìpilẹ̀ṣẹ̀ nípasẹ̀ ìmúgbórojà yí, ìwé àfowók ọ yí dojú kọ ilé-ìwé ìran afro kan tí ó wà ní Salvador, ìlú tí ó ní àwọn èyàn dúdú jùlọ ni ìta Afirika, pèlú ìṣètò láti mọ̀ àwọn ìṣeese ti àwọn ìwòye àwọn míràn (Matos, 2022) fún ètò èkọ̀ èdè mejì ní orilẹ̀-èdè náà. Nínú ojú ìṣelẹ̀ yí, ibi-afédé àkókó ni láti ṣàwárí sínú àwọn pátó ti agbegbe ètò-èkọ̀ yí láti le ṣe ìwádíí bii wọn ṣe dá ètò èkọ̀ èdè mejì sílẹ̀ tí kò ṣe ti àwọn òyìnbó ni ilé-ìwé yẹn. Ọna àbárin ìṣe yí jẹ̀ ti ìṣedá dídára, pèlú ìwádíí ogbón àmúṣe ti a gbà bí ìlànà ìwádíí. Àwọn nńkan èlò tí a fi ṣe ìwádíí àti àkíyèsí yàrá èkọ̀ àti

àwọn ifòròwánilenuwò ologbele-ṣètò pèlú egbé èkọ̀, láti lè ṣe àgbékalẹ̀ ìmọ̀ rírí lorie ìlànà ètò-èkọ̀ àti àwọn ìṣe ikẹkọ̀. Ìlànà ìmọ̀-jìnlẹ̀ jẹ̀ ti àwọn ikẹkọ̀ lórí èkọ̀ èdè mejì (Megale, 2005, 2018, 2019; García, 2009; Liberali et al., 2022, láàrin àwọn òmíràn) Láì ṣe olóyìnbó (Gonzalez, 1988, 2018; Mignolo, 2007; Maldonado-Torres, 2016; Quijano, 1992; Carneiro, 2005; Bernardino-Costa, 2018; Grosfoguel, 2018; Fanon, 2008; Santos, 2001; Gomes, 2018, Bispo Dos Santos, 2023, láàrin àwọn òmíràn) e Ìpínyà ti èrò òyìnbó (Nascimento, 2009; Finch Iii, 2009; Mazama 2009; Asante, 2014; Noguera, 2010; Njeri, 2020, láàrin àwọn òmíràn). Ní ààyè yí, Mo pinnu láti ṣe itupalẹ̀ ìmòrán ètò èkọ̀ ti èdè mejì (Portugi-gẹ̀ṣì) tí ilé-ìwé yí yàn, pèlú èrò láti ní òye àwọn èrò tí kò jẹ̀ ti àwọn òyìnbó àti àwọn ìmòrán tí ó dojuko itọ̀sonà awọn ìṣe ikẹkọ̀ tí àwọn olùkọ̀ agbà. Ní iparí yí, Ètò Òṣelú-ìkẹkọ̀ ti ilé-ìṣe náà (PPP) yóò tún ṣe itupalẹ̀ pèlú ìdí wíwá bí ìwé-ìpamọ̀ yí ṣe jẹ̀ ohun èlò ní yàrá èkọ̀ èdè gẹ̀ṣì. Níkeyì, Mo pinnu láti ronú lórí “èkọ̀ èdè tí ó ní ìbámu pèlú ìrísí ìjìnlẹ̀ àti àtakò” (Mendes, 2022) àti ṣe alábàápín sí àwọn ètò ikẹkọ̀ ní agbègbè ti ètò èdè tí a lò pèlú ìdojúkọ̀ lórí èkọ̀ èdè mejì.

**ÀWỌN ỌRỌ PÀTÀKÌ:** È kọ̀ èdè mejì. È kọ̀ ètò èdè Gẹ̀ṣì. Láì ṣe olóyìnbó. Ìpínyà ti èrò òyìnbó.

## Nhemombe'u mbyte

Kova'e nhemombaraete nhembo'e ayvu kova'e yvypy nhemboete ogueruve jexauka veju, kova'e regua ouve nhembo'eapy kova'e reguare õi salvador py, tenta kamba'i kueey hakaty, ogueru awa nhemoma'e porã amboakuex pe (Matos, 2022) nhembo'e rã ayvu javere. Kova'e jereru py ma, jekuaa pota oike hawa ha'ekue mba'e haerupi, oikuaa pota nhembo'e reko kova'e re mba'eixa hete'ipa nhembo'e, oyvu rupi hae'i oguerojeapo nhembo'e hare ma nhamoi ramo. Jaruve nhemo'ãrandu ka'aguy rekogui, jekuaa pota ayvi reko re oikuaa pota hawa. Oikuaa pota oexapota nhembo'e, oporandu mbaexa pa ikuai hare haekuery nhembo'e hapy gua kuery. Nhembo para rupi havi oikuaa pots nhembo'e ayvu re (Megale, 2005, 2018, 2019; García, 2009; Liberali et al., 2022 amboa havi), Mba'exai ou ra'e mavy (Gonzalez, 1988, 2018; Mignolo, 2007; Maldonado-Torres, 2016; Quijano, 1992; Carneiro, 2005; Bernardino-Costa, 2018; Grosfoguel, 2018; Fanon, 2008; Santos, 2001; Gomes, 2018, Bispo dos Santos, 2023 amboa havi), Onhemboekoa va'e rã kuery (Nascimento, 2009; Finch III, 2009; Mazama 2009; Asante, 2014; Noguera, 2010; Njeru, 2020, amboa havi). Oikuaa pota xe ha'ekuery gui nhembo'e oayvu re (jurua py ha'e ijayvu mboae va'epy) onhemoiru nhembo'eare, oikuaa porã hete'i hawa mba'eixa hete'i pa nhembo'e reko re ogueroayvu arandu ryru reko (PPP). Ha'e va'ekue gui ma oikuaa pota rã oexa rã ojaporã petei kuaxia nheapy varã yjayvu mboae va'epy varã. Kova'epy amombe'u nhembo'e ayvu reko re amõi porã heravy nhande hayvu havã re havi, haegui hepytyvõ nhembo'e ayvu re jereru nhembo'e ayvu reko re. Oikuaa pota xe he'ekuery gui nhembo'e oayvu re (jurua py ha'e ijayvu mboae va'epy) onhemoiru nhembo'eare, oikuaa porã hete'i hawa mba'eixa hete'i pa.

**Ayvu petei regua:** Nhembo'e ayvu re. Nhembo'e ayvu ijavu mboae va'e py. Mba'exai ou ra'e mavy. Onhemboekoa va'e rã kuery.

## RESUMO EM LIBRAS<sup>6</sup>



<sup>6</sup> Disponível em [https://youtu.be/0N9bxKLBhl4?si=u6ZQb3\\_IFHcY8Ucw](https://youtu.be/0N9bxKLBhl4?si=u6ZQb3_IFHcY8Ucw). Acesso em: 20 fev. 2024.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadros nas portas das salas de aula representando respectivamente o primeiro ano, Império Mali e o segundo ano, Povo Pataxó .....	44
Figura 2: Sétima AfroEducativa - Formação Pedagógica da Maria Felipa .....	58
Figura 3: Lançamento dos livros posando para a a foto com as Professoras Bárbara Carine, Cristiane Landulfo e Kelly Barros .....	59
Figura 4: Participantes e eu em direção à Cachoeira de Oxumaré no Parque São Bartolomeu .....	60
Figura 5: Arte representando o Orixá Omolú .....	62
Figura 6: Quadros decorativos .....	63
Figura 7: Sinalização na porta da direção .....	64
Figura 8: Livros em inglês .....	64
Figura 9: Trabalho bilíngue - flores .....	65
Figura 10: Recepção da primeira escola contendo uma linha do tempo dos povos africanos antes de serem escravizados.....	66
Figura 11: Pátio de atividades e arte da marca da escola. Adesivo da campanha de Lula ao fundo, logo abaixo a placa da Rua Marielle Franco.....	67
Figura 12: Resultado de pesquisa de votos dos funcionários da escola.....	67
Figura 13: Fotos do corredor da escola do Rio Vermelho .....	67
Figura 14: Fachada da primeira sede da escola localizada no bairro do Rio Vermelho .....	69
Figura 15: Fachada da segunda sede da escola, localizada no bairro do Garcia.....	69
Figura 16: Quadro de aulas do Primeiro Ano - Império Mali e do Segundo Ano – Povo Pataxó.....	71
Figura 17: Fotos do Auditório Mercedes Baptista .....	71
Figura 18: Parque de areia visto de dois ângulos e composteiras .....	73
Figura 19: Representação da tecnologia indígena no mural .....	74
Figura 20: Mural representando a linha do tempo de algumas invenções dos povos africanos .....	74

Figura 21: Mural no auditório com personalidades do Sul Global, personalidades negras e indígenas .....	75
Figura 22: Cartazes de boas vindas com os nomes de Reinos, Impérios e Povos que representam os grupos da Educação infantil e anos do Ensino Fundamental I .....	75
Figura 23: Algumas produções da culminância do primeiro trimestre baseadas no eixo temático Ancestralidade .....	76
Figura 24: Valorização da mitologia dos Orixás.....	77
Figura 25: Aula de inglês utilizando o livro didático.....	78
Figura 26: Aula sobre a origem do grafite que fez parte de uma sequência didática no eixo Identidade do segundo trimestre .....	78
Figura 27: Preparação para o AfroTech .....	79
Figura 28: Eu fotografada enquanto fazia uma das minhas observações.....	79
Figura 29: AfroTech - Culminância do segundo trimestre, eixo Identidade baseado no livro História Preta das Coisas: 50 Invenções Científico-tecnológicas de Pessoas Negras.....	80
Figura 30: Quadro retificado de aulas do Primeiro Ano e do Segundo Ano .....	124
Figura 31: Livros de literatura em inglês .....	127
Figura 32: Mitologia da serpente de Daomé e mitologia do Orixá Exu - Laroyê.....	128
Figura 33: Cartaz do alfabeto em Libras.....	129
Figura 34: Glossário com palavras em patxohã .....	129
Figura 35: Atividade sobre comidas .....	131
Figura 36: Atividade sobre sentimentos.....	132
Figura 37: Atividade sobre comidas .....	132
Figura 38: Atividade sobre sentimentos.....	133
Figura 39: Atividade sobre capoeira .....	134
Figura 40: Atividade sobre figuras geométricas .....	135
Figura 41: Atividade de colagem no livro didático.....	143
Figura 42: Pôster em inglês em homenagem a Marielle Franco .....	152
Figura 43: Divulgação da escola encontrada no seu perfil no Instagram.....	159

Figura 44: Pôsteres digitais de divulgação das ações afirmativas da escola.....	191
Figura 45: Trabalho sobre autoimagem com os Abebés das Yabás .....	196
Figura 46: Nomes dos grupos de 2023. ....	201
Figura 47: Aula tour virtual pelo bairro de Castelo Branco.....	204
Figura 48: Foto de Eder Muniz .....	205
Figura 49: Produção em grafite do Segundo ano .....	206
Figura 50: Exemplo de um dos glossários Patxohã/Português/Inglês .....	209
Figura 51: Música sobre a origem do Povo Pataxó. ....	213
Figura 52: Conversa sobre a invenção da escrita.....	216
Figura 53: Quadro com tempestade de ideias para entrevista sobre identidade .....	219

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estudo de Caso Etnográfico .....	47
Tabela 2: Subcategorias de análise .....	119
Tabela 3: Organização das aulas de inglês do Primeiro e Segundo ano. ....	123
Tabela 4: Reprodução da lousa da aula 3.....	148
Tabela 5: Autoras(es) e conceitos .....	168
Tabela 6: Subcategorias de análise .....	189
Tabela 7: Reprodução da lousa .....	210



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Grade curricular do curso de pedagogia da UFBA.....	107
Quadro 2: Grade curricular do curso de Letras com licenciatura em Inglês da UFBA .....	108
Quadro 3: Tipos de Educação Bilíngue .....	115

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de implementação de Programa Bilíngue.....	91
Gráfico 2: Segmentos os quais o Programa Bilíngue é aplicado .....	92
Gráfico 3: Motivação para a contratação do Programa Bilíngue .....	93
Gráfico 4: Indicativo da titulação do docente de língua inglesa .....	94
Gráfico 5: Indicativo de escolaridade das professoras de inglês.....	94

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABEBI	Associação Brasileira do Ensino Bilíngue
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ACBEU	Associação Cultural Brasil-Estados Unidos
AP	acompanhante pedagógico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCBEU	Centro Cultural Brasil-Estados Unidos
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFR	Common European Framework for Languages
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CLIL	Content and Language Integrated Learning
EBE	Educação Bilíngue de Elite
ECLAE	Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino
EMF	Escola Maria Felipa
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
FACED	Faculdade de Educação da Universidade federal da Bahia
IPCN-RJ	Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua(s) Estrangeira(s)
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LITERES	Línguas, Literaturas, Ensino e Saberes do Sul
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais.
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
MAFRO	Museu Afro-brasileiro da Universidade Federal da Bahia
M/C	Modernidade/Colonialidade
M/C/D	Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade
MNU	Movimento Negro Unificado
NAACP	National Association for the Advancement of Colored People
PcD	Pessoa com Deficiência
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## LISTA DE CONVENÇÕES DAS TRANSCRIÇÕES

- (+) Pausa longa
- / Truncamentos bruscos, interrupções
- (( )) Comentários da pesquisadora
- ::: Alongamento de palavras
- /.../ Transição ou eliminação opcional
- ... Não inteligível

Esse estudo me convidou a buscar e a celebrar a minha ancestralidade e espiritualidade e tem sido retroalimentado pela dinâmica dessa tríade. Faço da minha escrita, que é acadêmica, uma escrita também de cura. Portanto, a cada vez que a leio, escrevo e edito, peço licença e a bênção aos Orixás para conduzi-la com responsabilidade e afeto.

Àgò<sup>7</sup>

antes de tudo

àgò

é ancestralidade do tempo no espaço

dito de pés descalços

corre

escorre da boca

acompanha

o gesto de curva

curvatura da coluna

dobras do joelho

àgò

é fala no corpo

além

mais

mais reverência

que pedido

de licença

---

<sup>7</sup> Poema encontrado no livro de mesmo nome de Jocevaldo Santiago.

## SUMÁRIO

1. Eu sou minha própria embarcação, mas não sou um corpo só.....	24
1.1 A embarcação encontra um corpo epistêmico .....	35
1.2 Objetivo Geral.....	41
1.2.1 Objetivos específicos .....	41
1.2.2 Perguntas de pesquisa .....	41
1.3 Atravessei o mar, um sol da América do Sul me guia - navegações metodológicas .....	42
1.4 O que a Linguística Aplicada tem a contribuir para a Escola Maria Felipa?.....	48
1.5 Um corpo no mundo: eu sou minha própria sorte.....	52
2. Que inglês é esse, que eu quero saber: É de Maria Felipa, é de África, é de Salvador? .....	55
3. É educação bilíngue? QUERO! .....	90
3.1 Os caminhos binacionais da Educação bilíngue no Brasil. Onde estamos e para onde vamos? .....	95
3.2 Educação Bilíngue no Brasil: na prática, a teoria é outra!.....	109
3.3 Programas e Modelos de Educação Bilíngue.....	114
3.4 Educação Bilíngue na EMF: caminhos outros? .....	119
3.4.1 Presença/referência à língua inglesa ou outras línguas na escola .....	125
3.4.3 Abordagens de ensino de Língua estrangeira/adicional.....	136
3.4.4 Planejamento e temáticas trabalhadas em língua inglesa.....	145
3.4.5 “TraNçando vários planos - pra poder contra-atacar”.....	154
4. Decolonialidade e afrocentricidade: caminho que se entrecruzam .....	157
4.1. Por que e para que (de) colonial?.....	160
4.2 Afrocentricidade: um retorno à ancestralidade .....	179
4.3 A afroeducação e o (não) lugar do inglês como língua estrangeira/adicional na EMF: decolonial e afro referenciada .....	189

4.3.1 Afronchego, uma abordagem decolonial na educação.....	193
4.3.2 Adaptações de materiais didáticos para Eixos Curriculares: perspectiva decolonial e afrocentrada.....	200
4.3.3 Presença/referência dos povos originários do Brasil .....	208
4.3.4 Presença/referência aos povos africanos.....	214
5. Reconvexo do Conhecimento: Desafios à Hegemonia Acadêmica e às Colonialidades, em direção a um novo ponto de partida .....	221
5.1 Conversa final, por enquanto: o que a Escola Maria Felipa tem a contribuir para a Linguística Aplicada? .....	230
ANEXOS .....	255
Anexo A – Calendário Decolonial da Escola Maria Felipa .....	255
Anexo B – Aprovação no Comitê de Ética.....	257
APÊNDICE.....	263
Apêndice A - Perguntas para entrevista com equipe pedagógica da Escolinha Maria Felipa .....	263

## 1. Eu sou minha própria embarcação, mas não sou um corpo só

Sentada de frente para o computador penso e repenso como iniciar o que a pouco tempo parecia ser um sonho impossível, uma dissertação de mestrado. Resolvo começar por quem eu sou a fim de marcar o meu corpo-território (de)colonial, ou seja, um corpo que foi colonizado e que está se decolonizando. Assim, em consonância com Miranda (2022), demarco o meu corpo nessa escrita para chamar a atenção sobre

as possibilidades encontradas para convidar as pessoas a se questionarem sobre como a sua corporalidade tem sido forjada. Trago essa dúvida como um dos braços que consegue fissurar as certezas sobre como nos compreendemos e de que forma não nos reconhecemos. Provocar o nosso corpo a se perceber nessa disputa colonial pode evidenciar para algumas pessoas em quais territorialidades seus corpos foram e estão sendo tecidos. [...] **se território é um campo de disputas, cabe ampliar nosso olhar para o nosso próprio corpo e constatar que nosso corpo é um território** [...] que consegue se insurgir e prospectiva nas brechas e gretas as potências políticas de tensionamentos da estrutura social (Miranda, 2022, p. 92-93, grifo meu).

Nesse sentido, o território, entendido não apenas como um espaço geográfico, mas também como um contexto cultural e social, deve ser considerado e examinado de forma minuciosa ao analisar criticamente nossas escolhas, crenças espirituais, posições políticas e identidades. A ideia é que o ambiente em que vivemos e nos inserimos desempenha um papel significativo na formação e na compreensão desses aspectos, e, portanto, é essencial ser examinado de maneira cuidadosa ao abordar questões mais amplas relacionadas às nossas decisões, valores e identidades. Tenho o intuito de não me ausentar do meu texto ao longo desta escrita, pois tal qual Nascimento (2016), “Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações” (Nascimento, 2016, p. 35).

Nesse sentido, Santos (2011) defende que “a professora negra/pesquisadora, ao falar de si, rege a sua voz no limiar emocional de quem não pode fugir a uma narrativa de testemunho, já que não se apaga de sua existência a carga histórica da subalternidade dirigida às mulheres negras no aspecto da ‘raça’, gênero, classe social, e não só” (Santos, 2011, p. 14). Portanto, oscilarei ora usando um tom narrativo, ora científico dependendo de qual estilo seja necessário para que eu mantenha a fluidez que desejo da forma que me convier, me aproximando ao conceito de Escrivivência da escritora e professora Conceição Evaristo (2020). Para a autora, a “Escrivivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência” (Evaristo, 2020, p. 34). A oportunidade de dar escuta às histórias pessoais e possivelmente



compartilhadas das mulheres negras representa, de certa forma, a expressão vívida dessa experiência que é o meu próprio corpo-território, onde eu existo e ressoo.

É importante frisar que, conforme Evaristo (2020), a Escrivivência não se trata de uma escrita narcísica, centrada exclusivamente na individualidade e na solidão, como o mito de Narciso. Em vez disso, ela defende que a Escrivivência é uma forma de escrita que se reflete nos espelhos de Oxum e Iemanjá, divindades africanas, e o mencionar o espelho de Narciso, a autora destaca a limitação de uma escrita que apenas reflete o “eu” isolado, ignorando as vozes coletivas e as experiências compartilhadas. Em contraste, os espelhos de Oxum e Iemanjá refletem e reconhecem a individualidade, mas também há uma consciência da potência coletiva.

A Escrivivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebés das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos. Sim, porque ali, quando lançamos nossos olhares para os espelhos que Oxum e Iemanjá nos oferecem é que alcançamos os sentidos de nossas escritas. No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. Certeza ganhamos que não somos pessoas sozinhas. Vimos rostos próximos e distantes que são os nossos. O abebé de Iemanjá nos revela a nossa potência coletiva, nos conscientiza de que somos capazes de escrever a nossa história de muitas vozes. E que a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos (Evaristo, 2020, p. 38-39).

Sou apaixonada, intensa e às vezes uso muitas palavras para expressar meus pensamentos, mas nem sempre foi assim. Passei a minha vida em negação de mim mesma em todos os sentidos, desde os mais óbvios e perceptíveis por mim, aos mais complexos que só recentemente passei a compreender. Neguei meus gostos e desgostos, minhas vontades e silencieei a minha fala (ou fui silenciada) e sempre tive muita dificuldade em dizer não, tudo em prol de ser querida e aceita no âmbito familiar e social. Não funcionou muito bem, pois ao passo que eu dizia sim para todos, eu dizia vários não para mim e isso não me tornou mais relevante na vida de ninguém.

Ainda na primeira infância, em um momento em que meus pais tinham superado

dificuldades financeiras, nos mudamos para o bairro de Vilas do Atlântico<sup>8</sup>, situado na Região Metropolitana de Salvador, construído para ser um condomínio de luxo na década de 70. Meus pais puderam proporcionar a mim e a meu irmão Bruno - três anos mais velho que eu - a mais conceituada escola da época. Eu fazia curso de teclado, de *ballet* clássico, de *jazz dance*, de inglês e de francês que não era uma escolha comum para crianças e adolescentes dos anos de 1980/1990, tampouco para as crianças negras soteropolitanas. Desse modo, tive excelentes oportunidades de acessar saberes diversos, diferente dos meus dois irmãos, Fábio e José - dez e doze anos mais velhos que eu, e minha irmã/madrinha, Naiana - quase dezoito anos mais velha. Porém, mesmo com pouca consciência da minha própria negritude, nunca me senti completamente pertencente a esses espaços embranquecidos nos quais fui inserida.

Meu pai construiu uma das melhores casas da época, que já foi até cenário de comercial e hoje se tornou uma pousada, com dez quartos e uma piscina semiolímpica, era a casa escolhida para todas as festas, mas nessas festas, eu nunca estive em evidência, nunca era percebida e por isso também me mantinha discreta. Me pergunto se o cenário teria sido o mesmo se eu fosse uma menina branca. Para ser perfeitamente honesta, enquanto escrevia a indagação, a palavra que me veio à cabeça não foi branca, e sim bonita. Analisando hoje, percebo que me colocava numa certa posição de submissão em relação aos meus pares, o que me acarreta diversas consequências negativas relacionadas a autoestima acadêmica e interpessoal e ao meu modo de agir e me colocar no mundo.

Por não ser preta retinta<sup>9</sup> não era considerada negra pelas pessoas que me cercavam e não me identificava como tal, já que naquela época não tínhamos acesso ou não se discutia sobre o mito da democracia racial<sup>10</sup> a qual atribuíamos os diversos tons de pele à mestiçagem no Brasil, como se ninguém fosse branco e ninguém fosse negro. Portanto, no meu entorno e em muitos outros, raramente se levava à sério ou em consideração que situações de racismo aconteciam na época. Contraditoriamente, lembro-me de quão aflita me senti em duas situações específicas quando minha mãe me defendeu publicamente e usou a palavra racismo. Me

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.ibahia.com/especiais/conheca-os-principais-bairros-de-lauro-de-freitas>. Acesso em: 26 mai. 2023.

<sup>9</sup> A exclusão ou discriminação sofrida a partir da pigmentação da cor da pele é o que se entende por colorismo ou a pigmentocracia. O termo, cujos efeitos se perpetuam em países como o Brasil que passaram pelo processo de colonização e escravidão, foi discutido pela primeira vez em 1982 pela escritora norte-americana Alice Walker no ensaio *If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?* (Se o presente parece com o passado, como será o futuro?). Grosso modo, quanto mais clara a pele da pessoa negra, mais tolerada ela é, por outro lado, quanto mais pigmentada, mais marginalizada e discriminada.

<sup>10</sup> “[...] o mito da democracia racial era uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, intencional ou involuntariamente, para maquiagem a opressiva realidade de desigualdade entre negros e brancos” (Domingues, 2005, p. 118).

ressenti por muito tempo, pois eu preferiria que ela tivesse agido como eu agia, que ela não tivesse se manifestado e deixasse que todos esquecessem o ocorrido e não me colocasse ainda mais em evidência, assim eu não correria o risco de sofrer retaliação por parte de minhas professoras e colegas.

O fato é que a minha micro comunidade cumpria perfeitamente seu papel na manutenção do que Foucault chamou de corpo dócil que pode ser analisável e manipulável, e que também “[...] pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1999, p. 163). Eu inconscientemente me negava para ser aceita, tentava ser agradável, palatável, então conduzi a minha infância, adolescência e início da vida adulta na maioria dos cenários nos quais estava envolvida, de forma inexpressiva, ordinária, medíocre. Então, não era extrovertida, mas também não me considerava tímida; não era engraçada, mas tinha meus momentos de sagacidade; não tinha bom rendimento escolar, mas nunca repeti de ano; não sentia que alguém me considerava melhor amiga, mas eu tinha várias melhores amigas e amigos e os que duram até hoje foram ressignificados na minha vida nesta nova versão de mim; passei muito tempo sem uma fé, mas tinha medo de espírito; não era tirada para dançar nas festas, mas não deixava de dançar por isso; e por falar em dança, não era exímia bailarina, não tinha linhas perfeitas, minha ponta do pé não fazia uma curvatura forte e flexível, meu corpo e seios grandes não ornavam com o balé clássico, mas nada me fazia mais feliz do que estar nos palcos.

Tive privilégios durante minha infância e adolescência, mais comumente garantido a crianças brancas brasileiras, desde os cuidados e afeto que recebi da minha família até acesso a escola privada considerada de qualidade, cursos de línguas, de dança e de música. Contudo, diferente de muitos colegas economicamente privilegiados e mesmo sem necessidade do ponto de vista financeiro, comecei a trabalhar aos 19 anos e dei o meu melhor em todas as funções e em todos os lugares por onde passei. Diferente do meu constante insucesso e frustração escolar, sempre alcancei posições de destaque ou referência no trabalho, por ser uma profissional dedicada e é claro, por ser apaixonada pelo trabalho que estava realizando.

Nunca me senti uma pessoa interessante, até que aos 30 anos engravidei do meu primeiro filho. Me apaixonei loucamente pelo fato de estar grávida e me senti forte e potente. Também me apaixono pela maternidade, por João, meu filho, que me ensina tanto e que me deu a oportunidade de perceber que tudo que eu vivi e deixei de viver fez sentido, pois se algo tivesse sido diferente, meu filho não teria nascido. Então tudo aconteceu para que naquele dia 12 de junho de 2012, eu desse à luz a um menino extraordinário que me faz viver de amor há 11 anos.

Apaixonei-me 5 anos depois por Dandara, minha filha, que de tanto amor me fez entrar em pânico. Queria ser a melhor mãe e exemplo de mulher para ela, mas não tinha ideia de como eu faria isso. Minha filha é meu espelho, me enxergo nela, o amor da minha vida. Gerar uma menina me aproximou de mim mesma enquanto mulher e me fez enxergar as mulheres que me rodeiam de maneira mais empática e dando sentido concreto à sororidade. Sou apaixonada por Leo Costa, meu marido, meu amigo, por ser meu parceiro de vida, por ser o ser humano que mais me inspira, e por ser um pai encantador para as nossas crianças.

Quanto à minha família de origem, sou completamente apaixonada por meu pai e mãe, irmã, irmãos, sobrinhos, sobrinhas e afilhados. Sou definitivamente apaixonada pelos meus amigos e amigas os quais considero minha família também. Me surpreendo todos os anos quando percebo que ainda consigo fazer amizades muito especiais. Não sabia que era possível manter as amizades de tantos anos e ainda criar novos vínculos de amizade depois de adulta e que perder algumas delas é tão doloroso.

Ainda sobre amizade, foi através de Mari Prates, minha amiga/irmã, que conheci a noite da escolha da Deusa do Ébano do Ilê Aiyê<sup>11</sup>. o que me permitiu acessar um mundo novo, que era tão meu, mas que ao mesmo tempo não era, por ser tão parecida com aquelas pessoas e ao mesmo tempo tão diferente porque esse mundo foi tirado de mim. Relaciono minha trajetória e minha forma de pensar ao fato de que, apesar de possuir acesso a uma educação tida como de qualidade, minha formação educacional perpetuava o privilégio associado à branquitude. Esta instrução reproduzia um padrão colonial, uma vez que, ao cursar línguas estrangeiras coloniais/imperiais, situava-me em um estrato social vinculado à dita elite branca/colonial, sem, contudo, estabelecer uma reconexão com minha ancestralidade. Caso, em vez de ter adquirido conhecimentos predominantemente vinculados aos saberes brancos hegemônicos, eu tivesse explorado mais profundamente a história potente da África, teria realizado uma descoberta mais positiva e menos subalternizada da minha negritude.

Passei um ano refletindo sobre o que vi e sobre quem eu realmente sou/era. Assim como a jornalista e professora Bianca Santana, “eu fui branqueada em casa, na escola e na universidade. Sigo causando espanto ao me reafirmar negra [...]” (Santana, 2015, p. 15). Então, de maneira informal, comecei enegrecendo as minhas redes sociais, seguindo pessoas negras,

---

<sup>11</sup> O bloco Ilê Aiyê (do Iorubá, Mundo negro) é o primeiro bloco afro do Brasil. Através da arte, para além do carnaval, o bloco enaltece a negritude e as raízes africanas e protesta contra a discriminação e marginalização do povo negro. A Noite da Beleza Negra, de acordo com o bloco, é o maior concurso de beleza e exaltação da mulher negra no país. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CfX7qINtUqy/>. Acesso em: 03 mai. 2023. Para saber mais sobre o Bloco Ilê Aiyê acesse o site <https://primeirosnegros.com/ile-aiye/> ou o perfil do bloco no Instagram como mencionado anteriormente. Honro aqui o Ilê Aiyê, o mais belo dos belos, que este ano completa 50 anos, meio século de resistência.

para, assim, poder modificar os meus algoritmos. o que me faz lembrar do livro de Silva (2022), em especial, porque ele nos explica que, de forma interdisciplinar, o fenômeno do racismo algorítmico está presente em diversas esferas tecnológicas, tais como mídias sociais, motores de busca, visão computacional e sistemas de reconhecimento facial. O autor levanta indagações pertinentes sobre a possível tendência de máquinas, programas e inteligência artificial manifestarem traços discriminatórios e racistas. Ao refletir sobre a nossa responsabilidade enquanto seres humanos diante dos impactos prejudiciais provocados por tecnologias que podem automatizar o racismo, passei a perceber o quanto meu cotidiano, tanto no mundo físico como no virtual, estava imerso na perspectiva branca predominante. Isso me motivou a buscar deliberadamente referências negras.

Um ano depois desse movimento, resolvi conhecer o meu cabelo natural que havia sido tratado com química de alisamento e relaxamento capilar desde a infância e assim me reconheço mais uma vez na Escrivivência de Bianca Santana (2020) quando ela conta sobre sua relação com seu cabelo.

Passei anos ouvindo propostas de cabeleireiros para “arrumar” meu cabelo. Arrumar significa alisar ou, no mínimo, “relaxar”. [...] De tanto puxar e puxar o cabelo num rabo de cavalo, nunca tive coragem de soltar o crespo em público. Até que nasceu em mim o desejo de assumir meu cabelo como uma marca de identidade (Santana, 2020, p. 20-21).

Não passei por transição, resolvi viver o chamado *big chop*<sup>12</sup>. Não cortei o cabelo com uma cabeleireira e sim com um artista que estava iniciando seu processo de transição de gênero. Após alguns dias daquela experiência, Alien me presenteou com um texto amoroso sobre o nosso encontro<sup>13</sup>. Um ano depois e no ano subsequente nos reencontramos, eu e ele em um outro lugar das nossas existências<sup>14</sup>. Alien me ensinou que “quando o inevitável é também

---

<sup>12</sup> O *big chop* é uma expressão em inglês que significa “grande corte”, ou seja, o corte da parte com química/alisada do cabelo de quem está passando por um processo de transição capilar.

<sup>13</sup> “Todo mundo combina com o cabelo que tem. Ele vem com a nossa história e todas as contradições que cabem dentro dela, ele vem atrás dos olhos pra gente sentir primeiro e ver depois, ele vem pra proteger a nossa cabeça, ele vem pra ser nossa coroa e vem com a possibilidade de criarmos ela infinitamente. Nos recriamos infinitamente. Mudar a própria história é mudar a história toda. Tudo o que a gente faz muda o mundo, tudo o que a gente não faz muda o mundo. A mudança é a condição da vida e quando assumimos o nosso lugar de criação é quando a magia começa a acontecer. Eu aprendi com essa mulher doce, que sorri com os olhos, que existem muitas belezas possíveis, que existem os pares e que os espelhos precisam estar limpos. Ela é um espelho magnífico. Que a vida seja cada vez mais pulsante em você e que a coragem de se ver desabroche todos os dias. Eu sinto que serei grata pelo resto da minha vida por cada transição que eu vejo acontecer aqui. É como uma grande rajada de ar entrando nos pulmões! Me sinto pronta pra me desfazer e me reconstruir com toda mulher que escolhe ser. Ser é um território selvagem que não pode ser colonizado e nem catequizado. Continuemos fazendo e contando histórias! Gratidão profunda a @narinhafelipe em todas as minhas células! Renasci com você! Mulher revolucionária!”. Texto postado no Instagram por @cortapramimalien em 13 de janeiro de 2020. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/B7RUx1BFI2W/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/B7RUx1BFI2W/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 15 jan. 2024.

<sup>14</sup> Os textos escritos por Alien sobre os nossos dois reencontros nos anos de 2021 e 2022 foram postados no Instagram @cortapramimalien. Disponível em:

uma escolha, a vida vai se enchendo de vida. Não há resistência, há desejo. E o desejo de mudar é uma investigação carinhosa de si” (excerto do texto escrito por @cortapramimalien sobre o nosso último encontro). Um artista branco me ajudou a me reconhecer como mulher negra através do meu cabelo e finalmente me apaixonei por mim! E isso foi só o começo. Matos (2022) propõe “que sejamos sujeitos das nossas descobertas, que, muitas vezes, ocorrem com a ajuda de outras, outros e outres sujeitos e coletividades” (Matos, 2022, p. 284).

Passei por uma transformação de fora para dentro e de dentro para fora. Me permiti pensar em acessar a academia e no final de 2020, entrei para o grupo de pesquisa LITERES, da Universidade Federal da Bahia, um grupo que tem no horizonte as reflexões que advém da decolonialidade e é coordenado pela professora Fernanda Mota que me acolheu em um momento complexo da minha carreira profissional. Mesmo com medo de não ser digna de ocupar espaços acadêmicos, como um corpo que na maioria das vezes é sublocado ou designado a lugares menores, mesmo com medo de não dar conta, fiz a seleção de mestrado. Foram duas tentativas frustradas defendendo um projeto que me intrigava, mas não me movia. Pensei em me sabotar e desistir. Entretanto, mais uma vez motivada por meu marido Leo e inspirada pelas postagens em redes sociais da professora doutora Bárbara Carine Pinheiro, sócia idealizadora da Escolinha Maria Felipa, de última hora, refiz todo o meu anteprojeto passando a ponderar sobre como as escolas e o corpo docente poderiam pensar e colocar em prática uma proposta pedagógica numa mirada decolonial e afrocentrada, subvertendo práticas de ensino eurocentradas. Práticas essas que teriam feito toda a diferença em minha vida.

Essa trajetória de autoconhecimento tem progressivamente me conduzido a êxitos, superando as expectativas que inicialmente não imaginava alcançar. Certamente por isso que bell hooks elucida a relação do pensamento ocidental sexista/racista com a impossibilidade de pensarmos a mulher negra como alguém propenso à intelectualidade.

[...] dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda cultura atua para negar as mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela esteja nesse planeta principalmente para servir aos outros (hooks, 1995, p. 468).

Passei a fazer parte de um lugar que eu nunca pensei que poderia pertencer: a

---

[https://www.instagram.com/p/B7RUx1BFI2W/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/B7RUx1BFI2W/?utm_source=ig_web_copy_link)

[https://www.instagram.com/p/CZw1NSE11Tz/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/CZw1NSE11Tz/?utm_source=ig_web_copy_link&img_index=1)

Acessos em: 15 jan. 2024.

e

Universidade Federal da Bahia. Apesar de muito feliz, e de tomar essa conquista inicial como ponto de partida para ampliar os meus sonhos, não pude deixar de considerar um dado desencorajador encontrado na página Gênero e Número<sup>15</sup>: a professora doutora Solange Rocha da Universidade Federal da Paraíba denuncia o racismo institucional recorrente em universidades mediante aos dados gerados de acordo com Censo de 2016 que revela que somente 3% de mulheres negras (pardas e pretas) com doutorado chegam à docência no ensino superior. Lutando para mudar essas estatísticas, finalmente passo também a me permitir a ampliar meus sonhos mesmo sabendo que o caminho é longo e incerto, mas *Je suis ici*<sup>16</sup>, *ainda que não queiram não*<sup>17</sup>.

Por acaso, encontrei uma orientadora que, sem conhecimento do meu histórico de experiências acadêmicas frustradas e baixo rendimento escolar na infância, mencionou no primeiro encontro que o meu projeto tinha um impacto pessoal e subjetivo para ela e, em seguida, fez a seguinte pergunta: “Você está pronta para fazer uma dissertação explosiva?”. Me enchi de medo e confiança e me apaixonei por Cristiane Landulfo. Com a sua sensibilidade, ela percebeu que poderia não dar conta de preencher algumas das minhas lacunas por não ser uma mulher negra e nem professora de língua inglesa, convidou a apaixonante professora Kelly Barros para me coorientar. Eu me sinto reconfortada ao caminhar lado a lado com essas duas mulheres potentes, engajadas e afetuosas além de ser inspirada por tantas outras, e reverencio cada vez mais as mulheres que vieram antes de mim e antes delas. Desde então venho suleando (Silva Júnior, 2022) e atravessando os meus estudos por questões étnico-raciais e me apaixonando pelo meu povo ancestral e meu povo contemporâneo, ou seja, venho sendo repertoriada por teorias

[...] a partir da América Latina, e a colocar em pauta trabalhos sobre as vozes subalternizadas e invisibilizadas do sul, problematizando as desigualdades sociais e incluindo questões sociais, étnico-raciais, de sexo e de gênero em evidência para, assim, cumprir com seu compromisso sociopolítico como Linguística Aplicada suleada (Silva Júnior; Matos, 2019 apud Silva Júnior, 2022, p. 347).

Ainda sobre a minha trajetória e como consequência de estudos e investigações pessoais, fui, sem intenção, interpelada pela fé que eu nem sabia que tinha e me apaixonei pelo

---

<sup>15</sup> A Gênero e Número é uma associação que produz e distribui jornalismo e informação orientados por dados e análises sobre questões urgentes de gênero e raça, visando qualificar debates rumo à equidade. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

<sup>16</sup> *Je suis ici* - Eu estou aqui. Tradução nossa.

<sup>17</sup> Verso da música da cantora e compositora baiana Luedji Luna - Um Corpo no Mundo.

Candomblé<sup>18</sup>. Esta jornada me fez refletir sobre minha infância e adolescência, que foram profundamente marcadas pela presença do balé clássico, um estilo brancocêntrico originado nas cortes europeias, especialmente na França e na Itália, muitas vezes discriminatório, pois influenciou a estética da dança, deixando à margem influências culturais diversas. A representação majoritariamente branca nas companhias de balé contribui para a percepção de elitismo e exclusividade, marginalizando dançarinos de diferentes origens étnicas. Essa ausência de diversidade não apenas limita as oportunidades para artistas não brancos, mas também influencia a forma como o ballet é percebido como uma arte inacessível para certos grupos e corpos.

Conquanto meu percurso pessoal se afirme como uma refutação das concepções que relegam a mulher negra à solidão<sup>19</sup> saliento os pensamentos de bell hooks, em seu artigo “Vivendo de amor”, acerca do hábito de autonegação afetiva por parte de muitos indivíduos pertencentes à comunidade negra, sobretudo as mulheres, implementando estratégias de autopreservação contra as agruras que esse estado acarreta. hooks (1994) afirma que “Muitos negros, e especialmente as mulheres negras, se acostumaram a não ser amada(o)s e a se protegerem da dor que isso causa, agindo como se somente as pessoas brancas ou outros ingênuos esperassem receber amor”. No entanto, minha trajetória pessoal, caracterizada por uma adolescência marcada por uma retórica de desinteresse pelo matrimônio, revela um paradoxo em relação a essa narrativa, pois encontrei cedo meu amor com quem me casei aos 23 anos. Não me torno branca por desfrutar do amor. Trago este relato individual como testemunho tangível que ratifica a capacidade inerente das mulheres negras de merecerem e serem dignas dos afetos e amores em consonância com hooks que conclui que “Quando nós, mulheres negras, experimentamos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes”. Sou respaldada, amparada e amada pelo meu companheiro de vida, e para ser capaz de desempenhar com o máximo de leveza possível, dentre outros, o papel de pesquisadora, tenho nele uma rede de apoio eficiente e amorosa. O amor cura e o amor impulsiona. O amor também é para mulheres negras e dele não podemos nos furtar, ainda que o poder branco queira nos tirar.

---

<sup>18</sup> O candomblé é uma religião matriarcal (ou seja, que tem a figura feminina como central) afro-brasileira, que surge em contexto de diáspora, e tem cultos de diversas vertentes normalmente agrupadas em "nações" (LIMA, 1976) como nação ketu, ijexá, nagô e mina-nagô, angola e jeje.

<sup>19</sup> Para saber mais sobre a solidão da mulher negra indico a tese de doutorado em ciências sociais da pesquisadora Ana Cláudia Lemos Pacheco de título “Branca para casar, mulata para f, negra para trabalhar”: Escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. Indico também a dissertação de mestrado de Claudete Alves da Silva de título “A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo”.



Como visto, a minha vida não é marcada por grandes superações ou grandes catástrofes, é feita de todas as fases de mim e dos meus. No entanto, recorrendo à literatura, me dou conta de que a perspectiva de experiências vividas de feministas negras conforme delineado no conceito de “lugar de fala” defendido por Ribeiro (2019) não contemplaria a complexidade que envolve minha identidade. Isso se deve à minha constante oscilação entre reconhecer privilégios e denunciar situações de exclusão. Diante disso, busquei compreender se o conceito de “lôcus de enunciação” seria mais apropriado para contextualizar minha experiência.

Nascimento (2021) esclarece que o conceito de “lugar de fala” foi mais difundido após a contribuição de Ribeiro (2017) ao integrar vozes do feminismo negro norte-americano, do feminismo branco tradicional e dos estudos subalternos. Além disso a pesquisadora enfatiza a dor da ativista afro-americana Sojourner Truth de não ser vista como mulher nem por homens negros nem por mulheres brancas, fazendo eco às teorias que dizem respeito a interseccionalidade<sup>20</sup>. Nascimento ainda destaca que o conceito de enunciação, conforme discutido por Benveniste (1976), salienta que cada ato de fala é singular e não passível de repetição sendo considerado único, envolvendo um “eu” em relação ao interlocutor. Porém, o pesquisador elucida que o termo “Lôcus de enunciação” tem suas raízes na interpretação feita por Mignolo (2000) do trabalho da intelectual mestiça chicana Glória Anzaldúa, que introduziu o conceito de “pensar fronteiro”<sup>21</sup>. Considerando que esses fenômenos são interdependentes, isto é, um não necessariamente precisa do outro para existir, mas a existência de um influencia a do outro, pondero sobre como meu lócus de enunciação pode influenciar meu lugar de fala.

Ao considerar o Lugar de Fala como uma peça fundamental, reconheço que essa

---

<sup>20</sup> De acordo com Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), uma descrição genérica como a seguir seria aceitável para começar a compreender de que se trata a interseccionalidade. É uma ferramenta analítica que considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Carla Akotirene (2019) descreve similarmente como sendo “uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, e as articulações decorrentes daí, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas”. Ela aponta para o esvaziamento da palavra pois “caiu no gosto acadêmico das branquitudes. Fala-se muito de feminismo interseccional sem trabalhar o paradigma afrocêntrico, de forma desconexa da origem, fundamento e propostas epistemológicas das feministas negras” (Akotirene, 2018). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

<sup>21</sup> O pensamento fronteiro, ou "pensar fronteiro", refere-se à capacidade de habitar e entender as múltiplas fronteiras e margens que existem na vida de uma pessoa, especialmente para aqueles que estão em uma posição de identidade mestiça ou híbrida. Anzaldúa explora as fronteiras geográficas, culturais, linguísticas e identitárias que muitas vezes são atravessadas por indivíduos que vivem entre diferentes mundos ou categorias. Para Anzaldúa, a mestiçagem não se limita apenas à mistura racial, mas também envolve a fusão de diversas influências culturais, linguísticas e sociais. O pensamento fronteiro, portanto, é uma forma de consciência que emerge dessas experiências de transgressão e hibridismo. Ele desafia as fronteiras fixas e rígidas, promovendo uma compreensão mais fluida e complexa da identidade.

posição é intrincadamente moldada pelas interseccionalidades e pelos diversos papéis que desempenho em minha vida. Minhas escrituras, repletas de contradições, são reflexo dessa complexidade, sendo formada dentro do pensamento fronteiriço e da sociedade forjada pela colonialidade. Diante dessa compreensão, ousadamente proponho o termo “Translugares de fala” que busca capturar a essência inacabada da minha existência.

Sendo uma mulher negra de pele não retinta me dá a liberdade e me coíbe ao mesmo tempo de transitar em territórios embranquecidos e em territórios pretos, de ser aceita e rechaçada ao mesmo tempo tanto pela branquitude quanto pela negritude, o que vai me fazer me contradizer na minha vida a vida inteira. Me reafirmo ao longo desse texto que sou negra e estou, em muitos momentos, em posição de privilégio por conta do meu tom de pele, por ser casada, por ter sido criada e por morar em bairro nobre, por ter me formado e estar fazendo uma pós-graduação. Por outro lado, nenhum desses privilégios me blindou de sofrer racismo e criou em mim rupturas que dificultam eu consolidar a identidade que eu estou buscando, cria em mim fissuras que fazem com que a caminhada para encontrar uma identidade seja longa já que não encontra abrigo em nenhum dos dois lugares. Os meus translugares de fala refletem as ideias de Fanon (2008): “E avançamos num corpo a corpo com a própria negrura ou com a própria brancura, em pleno drama narcisista, cada um enclausurado na sua particularidade, embora, de tempos em tempos, com alguns vislumbres, ameaçados, contudo, pelas origens” (Fanon, 2008, p. 56).

Essas crises que foram acionadas em mim durante essa pesquisa dificultaram a minha narrativa para me plantar e colocar o pé firme no chão da minha identidade. Ao adotar o termo “Translugares de fala”, reconheço a natureza dinâmica e em constante envolvimento (Bispo dos Santos, 2023) das minhas vozes, que se movem fluidamente entre diversos contextos e refletindo a realidade de uma identidade que se expressa em um contínuo processo de adaptação e ressignificação, e encontro abrigo na espiritualidade, onde eu me olho no espelho de Oxum e Iemanjá e sou acolhida do jeito que sou.

Portanto, ressalto, novamente, a importância de marcar meu corpo-território (de)colonial no sentido de demonstrar o potencial de encontros com saberes outros, diferentes daqueles que me foram apresentados ao longo da minha vida. Conforme Miranda (2020), “O corpo-território é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa” (Miranda, 2020, p. 25). Dessa forma, essa dissertação se debruça sobre esses outros

saberes e sobre as confluências que surgem dos encontros com diferentes histórias e línguas.

## 1.1 A embarcação encontra um corpo epistêmico

Durante o processo de enegrecimento da minha vida que começou, na prática, através do enegrecimento das minhas redes sociais, destaco a professora Bárbara Carine Soares Pinheiro<sup>22</sup>, mencionada anteriormente, uma mulher negra que se inventa e reinventa como influenciadora, empresária, palestrante, escritora, pesquisadora, poetisa e mãe. Foi no contexto do distanciamento social que pude compreender, por meio de suas postagens nas redes sociais, onde também gosta de ser reconhecida pela sua alcunha como @uma\_intelectual\_diferentona, que me interessei em compreender a origem da Escola Maria Felipa, na qual a professora desempenha os papéis de sócia idealizadora e consultora pedagógica. Posteriormente, encontrei um breve relato sobre a história do início da escola no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual mencionarei posteriormente neste trabalho.

A Escola Maria Felipa (doravante EMF) surgiu quando a professora Bárbara Carine precisou matricular a sua filha em uma escola. Contudo, não ficou satisfeita por não encontrar um lugar que lhe oferecesse a parceria de educá-la a partir de “[...] marcos civilizatórios outros que não repetissem somente o padrão estético e cultural branco europeu” e “[...] que valorizasse nossas constituições ancestrais não apenas europeias, mas que reconhecesse a forte influência ameríndia e fundamentalmente africana em nossa formação sócio-cultural” (EMF, 2022, p. 19). É possível que, durante minha infância e adolescência, meus pais não tenham dado muita atenção a essas questões. Contudo, ao refletir sobre o papel da minha escola na formação de minha identidade, percebo que abordar marcos civilizatórios para além do eurobrancocentrado, bem como valorizar a nossa ancestralidade africana e ameríndia, poderia ter impactado positivamente na minha autoestima e o fortalecimento da minha identidade como mulher negra. Naquela época, a maioria das escolas não se preocupava com a implementação de uma educação decolonial e afrocentrada. Entretanto, não posso deixar de imaginar como nossa sociedade estaria agora se essas discussões tivessem sido abordadas há mais tempo.

---

<sup>22</sup> “Possui graduação em Química e em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora Adjunto III na Universidade Federal da Bahia. Tem mestrado e doutorado em Ensino de Química pelo programa de pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA/UEFS. Realizou estágio de Pós-doutorado na Cátedra de Educação Básica - IEA USP. Atua como coordenadora do Grupo de Pesquisa em Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais (DICCINA), desenvolvendo pesquisas nas linhas de pesquisa: Formação de professoras e professores na perspectiva crítico-decolonial; Diversidade no Ensino de Ciências. Vice-diretora do Instituto de Química da UFBA. Sócia-fundadora e Consultora Pedagógica na Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, primeira escola Afro-brasileira do Brasil. Mãe, nordestina e militante negra”. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6817182885628525>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Na ausência de uma escola que lhes agradasse em Salvador, a professora iniciou um processo de idealização dessa escola em 2017 a partir de reuniões pedagógicas com pessoas que possivelmente fariam parte do quadro de funcionários e com a comunidade. Em 2018, militantes e intelectuais da área didático-pedagógica e/ou étnico-racial foram entrevistados a fim de auxiliar na construção do projeto, além de rodas de conversas mensais abertas à comunidade.

1a versão elaborada em 2018 para implementação em 2019 e contou com a colaboração de ativistas e/ou intelectuais da temática didático-pedagógica e/ou étnico-racial (Kabenguele Munanga<sup>23</sup>, Ana Canavarro<sup>24</sup>, Wlamira Albuquerque<sup>25</sup>, Samuel Vida<sup>26</sup>, Denise Carrascosa<sup>27</sup>, Carlos Machado<sup>28</sup>, Saddo Almouloud<sup>29</sup>, Cleverson Suzart<sup>30</sup>, Mel Adum, Marcus Guellwaar Adún Gonçalves<sup>31</sup>, Luana Assiz<sup>32</sup>, Elisa Larkin Nascimento<sup>33</sup>, Lívia Vaz<sup>34</sup>) que nos concederam entrevistas nas quais apontaram caminhos para uma educação anti opressora e emancipatória (EMF, 2022, p. 6).

No mesmo ano foi realizada a *DeColônia de Férias* na Escolinha Maria Felipa, no período de férias juninas e em 2019 o primeiro ano letivo foi de fato iniciado. Com menos de um ano de sua fundação, a escola viralizou nas redes sociais em virtude de seu posicionamento a favor de um professor que sofreu transfobia. Na ocasião, uma mulher perguntou, através de mensagem de WhatsApp, se a direção temia perder matrícula por conta da presença de um professor trans. O então diretor respondeu que se alguém achasse que uma pessoa trans não poderia educar o filho, essa pessoa não mereceria aquela escola. Esse fato repercutiu em sites

---

<sup>23</sup> Professor brasileiro-congolês, Doutor em antropologia.

<sup>24</sup> Doutora em ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e ex-Presidenta da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).

<sup>25</sup> Professora doutora historiadora brasileira, professora do Departamento de História da Universidade Federal da Bahia, vencedora do 64º prêmio Jabuti Categoria livro didático e paradidático, 2010.

<sup>26</sup> Professor Doutor da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia.

<sup>27</sup> Doutora em crítica literária e cultural, tradutora literária, advogada e professora de literatura na Universidade Federal da Bahia

<sup>28</sup> Escritor, mestre e historiador.

<sup>29</sup> Doutorado em Matemática e Aplicações pela Universidade de Rennes I em 1992 - França. É professor visitante na Universidade Federal da Bahia.

<sup>30</sup> Professor Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

<sup>31</sup> Intelectuais, escritores, poetas, compositores e editores na Editora Ogom's.

<sup>32</sup> Compositora e jornalista.

<sup>33</sup> Elisa Larkin Nascimento, mestre em direito e em ciências sociais pela Universidade do Estado de Nova York e doutora em psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), dirige o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro).

<sup>34</sup> É uma jurista brasileira, que atua como promotora de Justiça. Ela é coordenadora do Grupo de Atuação Especial de Proteção dos Direitos Humanos e Combate à Discriminação do Ministério Público do Estado da Bahia.

de grande visibilidade de alcance nacional.<sup>35</sup> Esse posicionamento pode ser constatado também nas palavras da idealizadora da escola e da sua equipe pedagógica, a saber:

[...] a instituição preza pela celebração e reconhecimento de todas as formas de ser e estar no mundo ao contratar profissionais negras(os), brancas(os), mulheres e homens cis, travestis e transexuais, estrangeiros(as), pessoas de diversas constituições etárias, corpóreas, religiosas e com diferentes orientações sexuais. (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022, p. 160)

Em 2020, a EMF enfrentou desafios financeiros devido à crise da Pandemia de Covid-19. Dias de nojo é como Petronilho (2023) descreve esse triste período de medo de morte entre 2019 e 2022, de luto, muitos deles evitáveis se não tivéssemos sofrido negligência por parte do então governo negacionista que se recusou por um longo período a comprar as vacinas já existentes para a imunização da população.

Além de todas as mazelas e dores causadas pela pandemia de COVID-19, uma série de desafios foram desencadeados para o sistema educacional no Brasil, afetando tanto as escolas públicas quanto as particulares de maneiras diversas. As escolas públicas, historicamente subfinanciadas e com infraestrutura inadequada, enfrentaram dificuldades adicionais na transição para o ensino remoto<sup>36</sup>, pois muitas(os) estudantes não tinham acesso à internet ou

---

<sup>35</sup> Alguns dos principais sites que pautaram o caso de transfobia sofrida por um dos funcionários da escola: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/03/21/apos-questionamento-sobre-atuacao-em-escola-professor-trans-comenta-pedagogia-que-nao-inclui-jamais-sera-educativa.ghtml>  
<https://www.metro1.com.br/noticias/cidade/70613.escola-responde-a-mae-que-questionou-contratacao-de-professor-trans-e-post-viraliza>  
<https://blogs.correio24horas.com.br/mesalte/escola-baiana-viraliza-na-internet-apos-resposta-que-defendia-professor-trans/>  
<https://catracalivre.com.br/cidadania/escola-e-questionada-sobre-professor-trans-e-resposta-repercute/>  
<https://listoe.com.br/escola-e-questionada-sobre-professor-trans-e-resposta-repercute/>  
<https://www.geledes.org.br/escola-e-questionada-sobre-professor-trans-e-resposta-surpreende/>  
<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2019/03/resposta-escola-professor-trans-bahia.html>  
<https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/escola-infantil-responde-questionamento-de-pai-sobre-professor-trans>. Acesso em: 08 mai. 2023.

<sup>36</sup>O ensino remoto durante a pandemia foi uma resposta necessária às restrições impostas pelo contexto global de saúde, provocado pela COVID-19. Com o fechamento das instituições educacionais devido ao distanciamento social, escolas e universidades precisaram adaptar-se, recorrendo a tecnologias da informação e comunicação, como videoconferências, plataformas online e materiais eletrônicos. Essa transição impactou educadores, alunos e famílias, evidenciando a discrepância entre escolas públicas e privadas no Brasil. Enquanto as escolas privadas, com recursos mais amplos, conseguiram adaptar-se com mais facilidade, as públicas enfrentaram desafios, destacando a falta de acesso a dispositivos e conectividade. Além disso, a ausência da merenda escolar, fundamental para muitos estudantes como fonte diária de nutrição, agravou a complexidade das desigualdades educacionais no país. A combinação da disparidade no acesso à tecnologia para o ensino remoto e a falta da merenda escolar resalta as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, que, além das limitações financeiras e tecnológicas, também enfrentam obstáculos sociais. Enquanto as escolas privadas, muitas vezes mais bem equipadas e financeiramente estáveis, conseguiram se adaptar eficientemente ao ensino remoto, as escolas públicas lutaram para oferecer uma educação eficaz, destacando a necessidade urgente de abordar essas desigualdades educacionais no Brasil.

dispositivos adequados. Isso agravou as disparidades educacionais já existentes, com estudantes de famílias mais vulneráveis enfrentando dificuldades significativas no aprendizado à distância.

Por outro lado, as escolas particulares também tiveram que se adaptar rapidamente às mudanças no ambiente educacional. Muitas delas conseguiram implementar o ensino remoto com mais eficácia devido a recursos financeiros superiores e infraestrutura tecnológica. No entanto, algumas enfrentaram desafios com a retenção de estudantes, pois muitas famílias tiveram que fazer ajustes financeiros devido às pressões econômicas resultantes da pandemia. Foi então que a gestora cultural e dançarina Maria Juliana Damásio Passos, também afetada pela maternidade, se tornou sócia de Pinheiro, que buscava parceria para manter a escola funcionando durante a crise pandêmica.

Embora as escolas em geral tenham enfrentado muitas dificuldades durante a pandemia e o isolamento social, a EMF, apesar das dificuldades, esteve em evidência nas redes sociais, pois a professora Bárbara Carine apresenta seu canal no YouTube como “Uma intelectual diferente” e potencializa seu perfil no Instagram que ganha destaque concomitantemente à escola. Este período acabou gerando adesão de famílias de diferentes estados do Brasil, uma vez que as aulas seguiram remotamente até o final de agosto de 2021, respeitando o tempo de segunda dose da vacina de toda a equipe da escola, e híbridas até o fim do ano possibilitando que as crianças de fora da cidade de Salvador pudessem concluir o ano letivo.

Em entrevista ao site [primeirosnegros.com](https://primeirosnegros.com),<sup>37</sup> a professora Bárbara Carine Pinheiro explica que a escola sobreviveu à crise lançando mão de “mecanismos de resistência” que ela aprendeu com as suas mães. Enquanto relembra a criatividade com que sua mãe sobreviveu a momentos de dificuldade, ela criou lojinhas com produtos personalizados, formações *online* com valores simbólicos, consultorias, rifas e kits pedagógicos (Pinheiro, 2003).

Com a popularidade nas redes e o empenho das responsáveis, a escola gerou em mim, professora de inglês, em processo de formação como linguista aplicada e professora de educação bilíngue - tópico que falarei com mais profundidade no terceiro capítulo desta dissertação-, o desejo e a curiosidade de compreender como essa escola, que se auto intitula trilingue, conduz suas práticas pedagógicas, em sua totalidade e não somente em períodos ou projetos específicos, a partir de um viés decolonial e afrocentrado principalmente nas aulas de inglês.

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://primeirosnegros.com/escolinha-maria-felipa/>. Acesso em: 08 mai. 2023.

Nesse momento, é importante ressaltar que desde que iniciei meu processo de autodescoberta da minha negritude, tenho pensado no quão paradoxal é ensinar inglês, a língua do colonizador que tanto silenciou e violentou os meus ancestrais. O fato de ser falada em outros países não hegemônicos se dá exatamente, devido ao seu caráter imperial/colonial. Quando hooks cita o verso do poema de Adrienne Rich ‘Queimar papel em vez de crianças’<sup>38</sup> "Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você" ela faz a reflexão de que a língua pode ser uma das ferramentas de dominação, mas que também pode ser ressignificada quando nos apoderamos dela e a tornamos nossa. “Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua” (hooks, 2017, p. 233). Nego Bispo (2023) alinhado com essa perspectiva ainda acrescenta que adestrar e colonizar significam a mesma coisa, portanto se propôs a dominar a técnica de adestramento transformando as armas dos inimigos em defesa, para enfrentar a sociedade colonialista e sugeriu a “guerra das denominações: o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” (Bispo dos Santos, 2023, p. 13), ou seja, substituir termos considerados coloniais para termos contracoloniais. Destaco aqui a substituição da palavra coincidência pela palavra confluência, que, conforme o filósofo, “é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito” (Bispo dos Santos, 2023, p. 15)

Nesse sentido, Moita Lopes (2008) propõe que mesmo que a homogeneização do mundo tenha sido forjada dentre outras formas, através da língua inglesa, é possível revelar performances identitárias através dela. Em consonância com Santos (2001), o autor enfatiza a necessidade de considerar o fenômeno da globalização de forma crítica e refletir sobre o papel da língua inglesa que considere as relações entre os “designs globais” e as “histórias locais”, oportunizando “performances que reformulam tais designs por meio de agenciamento e resistência” (Moita Lopes, 2008).

Essa perspectiva, assim como a concepção do ensino de língua inglesa encontrada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMF parece ir de encontro ao movimento de muitas escolas particulares na cidade de Salvador. De acordo com a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), muitas dessas escolas privadas e comunidades de pais que escolhem este modelo de educação, dão importância, sobretudo, aos aspectos ‘profissionais’ imbricados nessa escolha, pois a demanda dos pais é que essas(es) estudantes deverão ser “formados para uma ‘economia mundial’ [...]. E nessa economia mundial a língua predominantemente falada é o

---

<sup>38</sup>*The Burning of Paper Instead of Children*

inglês [...]”<sup>39</sup>.

Este pensamento neoliberal é um dos fatos que pode explicar a preferência pelo ensino de inglês como língua estrangeira/adicional na maioria das escolas particulares que apostam nos programas bilíngues que usam como meio de instrução línguas de prestígio (Megale, 2019). As escolas bilíngues que vêm se consolidando aos poucos na cidade de Salvador, no início pareciam possibilitar um caminho para ampliar o ensino de línguas, tornaram-se soluções de investimento e lucro. Como indicado por Landulfo e Barros (2021), é importante considerar o ensino bilíngue como “um fenômeno social que está ganhando, cada vez mais, espaço e adeptos no Brasil, mas que traz consigo uma série de equívocos que precisam ser considerados e repensados por todas e todos que compreendem a educação como um projeto de país”. (Landulfo; Barros, 2021, p. 180). As referidas autoras ainda apontam que para alcançar certas oportunidades ou potenciais na educação linguística, é crucial que educadoras(es), gestoras(es), formuladoras(es) de políticas educacionais, entre outras(os), sejam “favoráveis a uma educação linguística libertária e isenta de patentes e monopólios” (Landulfo; Barros, 2021, p. 185) sugerindo um modelo de ensino de línguas que promova a liberdade, autonomia e emancipação das(os) estudantes, ao invés de restringi-las(os) ou subjugar-las(os). Pretendo pormenorizar sobre este assunto ao longo desta dissertação e mais especificamente no capítulo três.

Na contramão desse pensamento, é possível notar no PPP da EMF uma preocupação de ampliar as oportunidades da criança de se valer da exposição e aprendizado da língua inglesa como uma possibilidade de uma educação emancipadora (Freire, 2003). Nessa direção, Mignolo (2014) aponta para o carecimento de compreender o mundo de maneira decolonial<sup>40</sup>. Para ele, é mister refletir, em primeiro lugar, acerca da nossa própria condição, pois todos estamos inseridos no padrão colonial de poder. Para Jordão (2004) “a vivência trazida pela aprendizagem de línguas estrangeiras é de valor inestimável na construção de seres humanos mais humanizados, mais compreensivos, mais comprometidos com nosso planeta”. Dessa forma, na concepção das mulheres negras e idealizadoras da escola, a inclusão da língua inglesa não implicará em um ensino reproduzido a partir dos padrões coloniais e nem busca compactuar com a manutenção da hegemonia dessa língua. As sócias acreditam que a importância do ensino do inglês, como é possível verificar no excerto extraído do PPP da escola:

[...] reside no fato de que nossas crianças precisam ter acesso aos instrumentos de dominação do dominador, não para aprender a dominar, mas para ocupar espaços sociais historicamente negados. Pensamos que não podemos criar um

<sup>39</sup> Extraído do site: <http://abebi.com.br/>. Acesso em: 14 dez. 2022.

<sup>40</sup> Sobre esse conceito, discorrerei no quarto capítulo desta dissertação.



gueto que isole nossas crianças reforçando os instrumentos de segregação. [...] não se trata de se render ao imperialismo dos países de língua inglesa, e sim de conferir às crianças condições de paridade social e acesso às suas origens, visto que grande parte do material literário acerca da cultura africana e afro-diaspórica se encontra em inglês. (EMF, 2022, p. 55)

Portanto, essa pesquisa se justifica na medida em que representa uma oportunidade de uma análise das escolhas contidas dentro do projeto político pedagógico da escola Afro-Brasileira Maria Felipa, assim como na possibilidade da compreensão de como as professoras lidam com tal projeto nas suas práticas na sala de aula de língua inglesa, já que optaram por não se render a valores etnocêntricos e discriminatórios em sistemas e materiais didáticos pré-fabricados (Landulfo, 2019) em busca de salientar a relevância da educação como prática social humanista, decolonial, afrocentrada, antirracista e situada.

## **1.2 Objetivo Geral**

Investigar como se configura uma educação bilíngue decolonial e afrocentrada em uma escola infantil afro-brasileira localizada na cidade de Salvador.

### **1.2.1 Objetivos específicos**

1. Identificar como se estrutura a proposta pedagógica de educação bilíngue (português-inglês) da EMF;
2. Analisar quais as concepções decoloniais e afrocentradas orientam as práticas pedagógicas das/dos docentes de língua inglesa;
3. Verificar de que modo o PPP se materializa na sala de aula de língua inglesa;
4. Contribuir com os paradigmas da educação bilíngue (português-inglês) pautadas numa perspectiva decolonial e afrocentrada.

### **1.2.2 Perguntas de pesquisa**

Os objetivos específicos desta pesquisa foram pensados a partir das perguntas a seguir:

1. Como se estrutura a proposta pedagógica de educação bilíngue (português-inglês) e quais são as suas características?
2. De que modo a perspectiva decolonial e afrocentrada orienta as práticas pedagógicas das/dos docentes de língua inglesa?

3. De que maneira o PPP se materializa nas atividades didáticas realizadas em sala de aula?
4. Como propostas dessa natureza podem nos ensinar e contribuir com outros contextos de ensino de Educação bilíngue no contexto brasileiro?

### **1.3 Atravessei o mar, um sol da América do Sul me guia - navegações metodológicas**

A orientação teórico metodológica será ancorada na abordagem qualitativa e interpretativista. Por essa razão, ao escrever ao som de Luedji Luna, experimentando a rara solitude de uma mãe de duas crianças, me pergunto se poderia comparar a metodologia de pesquisa qualitativa à composição de suas canções, em especial à canção ‘Um corpo no Mundo’.

Em geral, pesquisadoras(es) positivistas entendem que a pesquisa que pode ser validada é a quantitativa, aquela que visa à análise de uma vasta quantidade de amostras para coletar dados e chegar a uma conclusão objetiva sem resquícios aparentes de subjetividade. Porém, há aquelas(es) que vão de encontro a essa lógica de demanda de quantidade e precisão, e favorecem a pesquisa qualitativa, pois essa pretende conhecer, por exemplo, a essência de um fenômeno, experiência vivida ou um grupo de pessoas.

A natureza deste estudo não demanda grandes amostras nem tratamentos complexos de dados, todavia isso não garante que seja uma tarefa mais simples, pois “[...] de modo geral, as pesquisas qualitativas requerem mais habilidades dos pesquisadores e muito mais esforços na coleta, análise e interpretação de dados” (Gil, 2021, p. 3). Assim sendo, eu me volto para as músicas que escuto repletas de diferentes identidades, línguas, intenções e penso o quão subjetivo e complexo é descrever e interpretar os dados que tenho registrado. A analogia com a música evidencia que, embora a pesquisa qualitativa possa parecer menos restritiva superficialmente, na realidade, demanda uma compreensão profunda e sensível sobre o tema de pesquisa. Da mesma forma que as nuances de uma melodia não podem ser totalmente capturadas por uma análise simples, os dados qualitativos requerem uma abordagem mais complexa para serem compreendidos em sua totalidade. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se revela uma jornada desafiadora, onde a riqueza dos detalhes e a interconexão entre diferentes elementos exigem uma dedicação minuciosa, contradizendo a concepção simplista que alguns possam ter sobre sua condução. Portanto, é imperativo reconhecer a importância e a profundidade inerentes à pesquisa qualitativa, que, assim como a harmonia na música, busca capturar a essência e a complexidade intrínseca dos fenômenos estudados.

Na primeira fase e ao longo desta pesquisa, ampliei o embasamento teórico-conceitual

por meio de uma ampla revisão de literatura e do fichamento de material bibliográfico sobre as epistemologias acerca da educação bilíngue, da decolonialidade e da afrocentricidade. Analisei profundamente o PPP da EMF, principalmente como se constitui a educação bilíngue nesse documento em uma perspectiva decolonial e afrocentrada.

Na segunda fase, durante o período de oito meses, fiz em média duas visitas semanais às salas de aulas da EMF. Foram realizadas observações de aulas, tendo em vista como as três categorias de análise, educação bilíngue, decolonialidade e a afrocentricidade se materializam na prática pedagógica. Os instrumentos de pesquisa consistem em: 1) um diário de observação, 2) entrevistas semiestruturadas com a coordenadora da escola, a professora e o professor de língua inglesa e as professoras dos outros componentes curriculares, pois assim elas têm uma maior liberdade de respostas mais subjetivas e elaboradas, dando possibilidade a uma maior autorreflexão das suas práticas.

Em um primeiro momento considerei adequado para essa pesquisa o estudo de caso que:

consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos casos, de maneira a permitir um amplo e detalhado conhecimento do fenômeno que se pretende pesquisar. Sua efetivação também demanda prolongada permanência do pesquisador no ambiente que está sendo estudado e a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados, tais como: entrevistas, observação simples ou participante e análise de documentos (Gil, 2004, p. 5).

Após minuciosa análise das reflexões e sugestões desta banca, percebeu-se que o trabalho, inicialmente concebido como um estudo de caso convencional, revelou-se, na verdade, um estudo de caso etnográfico. Essa compreensão surgiu de uma profunda reflexão sobre o material investigado, evidenciando a abordagem específica desse método de pesquisa. Vale ressaltar a singularidade do estudo de caso etnográfico, que transcende a simples observação, integrando elementos intrínsecos à cultura e ao contexto social examinado. Essa perspectiva confere à pesquisa uma profundidade que enriquecem de sobremaneira sua contribuição ao conhecimento acadêmico.

Optei em princípio por investigar a sala do segundo ano, por ser uma faixa etária e uma série com as quais tenho mais experiência. Porém, na primeira semana de observação constatei que na escola anos do Ensino Fundamental são representados por grupos étnicos de Povos Ameríndios e Impérios Africanos (FIGURA 1). A sala do segundo ano é representada pelo povo indígena Pataxó, e, portanto, pensei que seria pouco provável eu me referir à categoria de análise afrocentricidade. Para tal, passei a observar também as aulas do primeiro ano cuja série é representada pelo império Mali.<sup>41</sup>

**Figura 1:** Quadros nas portas das salas de aula representando respectivamente o primeiro ano, Império Mali e o segundo ano, Povo Pataxó



Fonte: acervo pessoal.

Este fato corrobora com a perspectiva de Telles (2002) que explica que os estudos de caso são empregados quando a professora-pesquisadora tem interesse em analisar um evento pedagógico específico relacionado à sua prática profissional. Além disso, eles têm como propósito principal descrever e explicar um fenômeno singular, isolado e específico, que é o caso desta pesquisa, por focar como se dá a educação bilíngue dentro de uma escola diferenciada porque rompe com o brancocentrismo e o eurocentrismo e que pode ser considerada o que Gil (2004) chama de “fenômeno contemporâneo”.

Entretanto, durante o processo de escrita e observações, bem como discussões geradas na qualificação fui percebendo que o estudo de caso por si só não daria conta do que estava de fato acontecendo, principalmente por conta do caráter regular e sistemático da minha pesquisa de campo e da minha presença na escola e nas salas de aula que geraram uma certa intimidade com as participantes e não me isentaram de me envolver em algum nível com contexto vivido. Tais reflexões demonstraram que o estudo de caso etnográfico era o caminho a seguir. Pois, segundo Larchert (2017) “o pesquisador insere-se na realidade do outro para descrever densamente os significados atribuídos pelo grupo da dinâmica cultural. Neste sentido, a

---

<sup>41</sup> Atual território da república Mali, é considerado o maior de toda a história africana e o mais poderoso do Saara Ocidental entre os séculos XIII e XVII (1235-1670). Lá se produzia quase metade do ouro do mundo no século XIV. Disponível em: <https://primeirosnegros.com/imperio-do-mali/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

etnografia é um processo interpretativo de conhecimento que vai da totalidade para as partes” (Larchert, 2017, p. 125). Destarte, pude perceber a minha inserção total na escola principalmente em meados de abril de 2023 quando a minha presença era bem-vinda por parte das crianças que me acolheram, me abraçavam, me chamavam de pró ou *teacher* e pelas professoras, inclusive aquelas que lecionavam os demais componentes curriculares e outras séries, que me convidavam para bate papos informais na sala da(o)s professora(e)s dispensando a necessidade de aviso prévio de quando eu estaria presente. O conceito de inserção de acordo com Oliveira et al. (2009, p. 11 apud Larchert, 2017, p. 125)

[...] deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social. Isto só é possível, quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher. Participar com a intenção de compreender, não para julgar. Esta inserção é insuficiente, se ficar apenas no olhar e não houver participação ou se ficar apenas na procura de resultados, sem se perguntar sobre o processo. [...] dando-se a conhecer... Conviver não é apenas um desejo ou uma opção pessoal do pesquisador, que corre paralelamente à pesquisa, mas, sim, o cerne do “fazer” da pesquisa, explicitado na metodologia, experimentado, avaliado (Larchert, 2017, p. 125).

Larchert (2017) também ressalta a importância de permanecermos vigilantes contra a tentação de enquadrar os fatos com nossa própria perspectiva e de potencialmente distorcer seus conteúdos. Portanto, a decisão de transitar de uma metodologia de “Estudo de caso” para “Estudo de caso etnográfico” se fundamentou na necessidade de aprofundar a compreensão do contexto em que minha pesquisa se desenvolve. Durante o período de observações pude imergir completamente no ambiente da sala de aula, ganhando uma visão mais holística das dinâmicas e interações entre os participantes. Essa imersão profunda tornou-se essencial para a obtenção de informações autênticas e detalhadas. Além disso, a abordagem etnográfica possibilitou o estabelecimento de relações de confiança com os participantes da pesquisa. André (1995) ressalta que a metodologia de estudo de caso etnográfico é indicada quando a questão de pesquisa for do tipo “como” e “porquê”, quando a preocupação for com a compreensão e descrição do processo, quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real.

[...] podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância particular [...]; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (André, 1995, p. 51-52).

Neste estudo, os dados foram coletados em sala de aula por meio de observação das aulas, registros em diários de campo, entrevistas semiestruturadas e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP). A coleta de dados ocorreu ao longo de dois semestres letivos: 2023.1 e 2023.2, durante as aulas de Inglês do primeiro ano (Império Mali) e do segundo ano (Povo Pataxó), ministradas pela mesma professora de março a junho e pelo mesmo professor de julho a setembro. Observei dezoito aulas do Povo Pataxó e dezesseis aulas do Império Mali, ao todo de trinta e quatro aulas, sendo que algumas aulas foram geminadas incluindo a culminância do primeiro trimestre e o AfroTech. A culminância<sup>42</sup> do primeiro trimestre trata-se de exposições de cada classe baseada no Eixo Ancestralidade, já a AfroTech<sup>43</sup>, que em 2023 teve a sua terceira edição, se trata da Feira de Ciência e Tecnologia e é a culminância dos estudos realizados durante o segundo trimestre, focados no Eixo Identidade. Discorrerei mais sobre os dois eventos no capítulo dois e no capítulo quatro.

A análise do projeto político pedagógico da escola também se beneficiou substancialmente com a abordagem etnográfica. Essa metodologia permitiu uma contextualização mais profunda, possibilitando uma compreensão mais clara de como as políticas e diretrizes estabelecidas no projeto são implementadas na prática cotidiana da sala de aula. Isso ajudou a identificar discrepâncias entre a teoria e a realidade, enriquecendo a análise.

No decorrer da minha inserção, busquei identificar os tópicos centrais a serem abordados durante as entrevistas. Optei por conduzir entrevistas semiestruturadas, caracterizadas pela sua flexibilidade, após mais de quatro meses de imersão, período em que já estava familiarizada com o ambiente e as pessoas envolvidas. A proximidade e a intimidade desenvolvidas ao longo desse período foram fundamentais para acessar informações e experiências que seriam inatingíveis em uma metodologia de estudo de caso convencional. Essas relações de confiança desempenharam um papel crucial na geração de dados.

O Estudo de caso etnográfico se revelou valioso na pesquisa devido à sua capacidade de fornecer dados ricos em detalhes. Durante as observações prolongadas, pude coletar uma ampla variedade de informações, incluindo observações de comportamentos, interações verbais e não verbais, expressões emocionais e nuances do contexto da pesquisa. Esses detalhes adicionaram uma camada significativa ao estudo, oferecendo exemplos vívidos e ilustrativos que sustentam minhas percepções.

---

<sup>42</sup> Culminância do Império Mali (Primeiro ano). Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CsgmllwAyTg/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CxQc3tMueH4/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

A mudança para o Estudo de caso etnográfico foi uma escolha justificável e estratégica, fortalecendo a qualidade e a validade da pesquisa. Essa metodologia se mostrou mais adequada para abordar as perguntas de pesquisa envolvidas no estudo, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada, além de enriquecer a pesquisa com dados detalhados e contextuais que são essenciais para sua robustez e significado. Em síntese, a escolha da metodologia para esta pesquisa revelou-se essencial para desvendar as complexidades da educação bilíngue decolonial e afrocentrada destacando a importância de considerar o contexto e as experiências dos participantes em pesquisas acadêmicas em um contexto escolar singular como o da Escola Maria Felipa. Um estudo de caso etnográfico possui três momentos: uma etapa inicial de planejamento, uma etapa prolongada de trabalho de campo ou de coleta de dados e uma etapa final de sistematização e elaboração do relatório final da pesquisa, conforme é possível verificar na tabela abaixo (TABELA 1).

**Tabela 1:** Estudo de Caso Etnográfico

<b>Elemento</b>	<b>Descrição</b>
<b>Instrumentos de pesquisa</b>	Observações de aulas; Diário de observações; Entrevistas semiestruturadas com a coordenadora, a professora de inglês e as professoras dos outros componentes curriculares em português.
<b>Primeira fase</b>	Etapa de planejamento. Ampliação do embasamento teórico-conceitual por meio de uma ampla revisão de literatura; Fichamento de material bibliográfico sobre as epistemologias acerca da educação bilíngue, da decolonialidade e da afrocentricidade. Análise do Projeto Político Pedagógico e de documentos, tais como o calendário decolonial <sup>44</sup> .
<b>Segunda fase</b>	Etapa prolongada de trabalho de campo e de coleta de dados. Observações de aulas, tendo em vista como as três categorias de análise, educação bilíngue, decolonialidade e a afrocentricidade, se materializam na prática pedagógica.

<sup>44</sup> É possível encontrar o calendário decolonial de 2023 no Anexo A deste trabalho e o de 2024 disponível em [https://www.instagram.com/p/C14LaDyONb\\_/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/C14LaDyONb_/?img_index=1). Acesso em: 22 fev. 2024.

---

<b>Terceira fase</b>	Etapa final de sistematização e elaboração de escrita final da pesquisa. Análise dos registros de dados. Escrita da dissertação.
----------------------	--

---

Fonte: Elaborada pela autora.

#### **1.4 O que a Linguística Aplicada tem a contribuir para a Escola Maria Felipa?**

A Linguística Aplicada (LA) contemporânea apresenta uma notável distinção em relação àquela que foi concebida durante o período da Segunda Guerra Mundial, quando passou a ser percebida como ciência. Ao longo do tempo, a LA passou por diversas viradas que a transformaram em uma disciplina mais sensível aos contextos e indivíduos, refletindo em uma abordagem mais inclusiva e contextualizada. Essas mudanças impulsionaram a pesquisa em direção ao entendimento das Vozes do Sul (Alexandre, 2022), uma perspectiva que busca considerar e valorizar as diversas realidades linguísticas e culturais presentes no Sul, “Sul este que ultrapassa a noção geográfica e alcança uma dimensão epistêmica, voltada à realidade de indivíduos e problemáticas comumente observadas e analisadas à margem” (Alexandre, 2022, p. 395). Dentre os estudiosos que contribuíram significativamente para essa reflexão, destacam-se Kleiman (2013) e Moita Lopes (2008). Eles foram pioneiros ao enfatizar a importância de incorporar as Vozes do Sul nas discussões acadêmicas e nas práticas de pesquisa em LA. Essa abordagem tem como objetivo romper com as hegemonias linguísticas e culturais predominantes, reconhecendo a diversidade de experiências e saberes presentes em contextos de grupos sociais minoritários “para *descolonizar* as noções do conhecer, do saber e do fazer” (Alexandre, 2022, p. 396).

A LA concebida, portanto, como *suleada* busca não apenas compreender, mas também transformar as realidades sociais por meio de intervenções e propostas pedagógicas mais alinhadas com as necessidades e as vozes das comunidades envolvidas. A LA contemporânea, influenciada por essa visão, está, portanto, mais preparada para enfrentar os desafios complexos e globalizados do século XXI. O autor ressalta a importância da integração de diferentes áreas do conhecimento e “[...] da busca por soluções complexas para lidar com problemas igualmente complexos no ambiente escolar [...]” que vai além da simples transmissão de conhecimentos didáticos, ou seja, o ambiente escolar deve ser mais do que apenas um local onde se ensinam conceitos básicos, ele deve se tornar uma “[...] arena importante de reflexão [...]” (Alexandre, 2022, p. 397). Isso implica que a escola deve ser um espaço onde se promove o pensamento



crítico, a análise profunda e a busca por soluções para desafios complexos, indo além da abordagem puramente didática, que muitas vezes se limita à transmissão de informações.

Nessa perspectiva, ressaltei como uma possibilidade de concretização dessa LA suleada a Escola Maria Felipa, localizada na cidade de Salvador, a cidade mais negra fora de África, destaca-se como a primeira escola Afro-Brasileira trilingue registrada no Brasil. Tendo como missão, conforme delineado no seu PPP, “contribuir na formação humana por meio do complexo social escolar, lutando contra toda forma de colonialidade, de opressão e desvalorização social pautada em premissas discriminatórias [...]” (EMF, 2022, p. 33). As gestoras expandem essa missão ao transcender os limites da escola não só com o alcance das redes sociais, mas com ações pedagógicas fora da escola, a exemplo da Mostra de Artes negras e Indígenas da EMF<sup>45</sup> no Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia, e também quando se mostraram dispostas a colaborar com esta e outras pesquisas<sup>46</sup>, facilitando meu acesso não apenas às instalações físicas, mas também as professoras envolvidas, podendo favorecer de forma significativa a pesquisa na área da Linguística Aplicada.

A importância atribuída às professoras como pesquisadoras se alinha à visão de Bortoni-Ricardo (2008), que propõe a integração desses papéis, transformando-as em professoras-pesquisadoras<sup>47</sup> podendo resultar na conexão mais estreita entre a prática de sala de aula e a pesquisa, e na ampliação das discussões sobre o fazer pedagógico para além dos limites escolares. A ênfase no processo, em vez do resultado, ressalta a busca pelas perspectivas e interpretações dos atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico. Assim, o interesse das professoras-pesquisadoras está direcionado para compreender profundamente como as ações são realizadas, valorizando as perspectivas dos atores sociais e contribuindo para uma prática educacional mais embasada e reflexiva. Essa abordagem, além de impactar positivamente a sala de aula, reverbera nas esferas mais amplas da sociedade.

Segundo Melo (2023), quando reconhecemos que estamos envolvidos na prática da linguagem, passamos a desempenhar um papel ativo na sociedade, contribuindo, ainda que de forma localizada, para a construção da vida social e o desenvolvimento das pessoas. Em um

---

<sup>45</sup> Além da exposição das artes feitas pelas crianças da escola, o público pode conferir performances artísticas e a exibição de um produto audiovisual feito pela artista visual Aline Brune que reuniu imagens do processo de criação das obras expostas. A exposição aconteceu de 06 de maio a 04 de junho de 2023 no Museu Afro-Brasileiro da UFBA.

<sup>46</sup> Dissertação de mestrado de título O ensino crítico-decolonial e afro entrado na Educação Infantil e seus reflexos na instrução de uma língua adicional defendida a pesquisadora de Yasmin Tavares de Souza na Universidade Federal Fluminense em 2023.

<sup>47</sup> O termo que a autora usa é professor pesquisador, porém, para este trabalho, as generalizações serão feitas no gênero feminino. Para Figueiredo (2020) "essa atitude tem sido mais do que uma reivindicação, é uma prática política voltada para feminilizar e enegrecer a linguagem nos textos produzidos por autoras e autores negros neste novo milênio (Figueiredo, 2020, p. 8).

contexto de sala de aula, a prática da linguagem transcende as simples interações verbais, representando a participação ativa das(os) estudantes no processo educacional. Ao reconhecerem sua envolvimento nessa prática, elas(es) assumem um papel ativo na sociedade, engajando-se em discussões, debates e atividades colaborativas. A linguagem, nesse contexto, torna-se uma ferramenta essencial para expressar ideias e compreender perspectivas diversas, transformando a sala de aula em um espaço onde estudantes não apenas absorvem conhecimento, mas também moldam ativamente seu ambiente educacional.

Essa participação ativa, embora localizada no âmbito da sala de aula, transcende suas fronteiras, contribuindo para a construção da vida social. A interação linguística constante não apenas enriquece a experiência educacional individual, mas também impacta coletivamente, formando uma comunidade de aprendizado. Essa dinâmica linguística não é apenas um exercício isolado; é uma contribuição para o desenvolvimento das pessoas. As trocas de ideias, a resolução de problemas e a reflexão crítica durante as atividades linguísticas promovem não apenas o crescimento acadêmico, mas também o desenvolvimento social das(os) estudantes. Assim, a sala de aula se torna um terreno fértil para a formação de cidadãos engajados, capazes de contribuir positivamente para a sociedade em que estão inseridos.

Embora esta escola se destaque por sua inovação e resistência, foi possível observar que a Linguística Aplicada desempenha um papel crucial na concretização dos princípios estabelecidos nos documentos da escola. Através da pesquisa e da observação e análise de práticas linguísticas, pude identificar estratégias de ensino que valorizam a diversidade linguística, respeitam as identidades culturais e promovem a inclusão de sujeitos e sujeitas cujos corpos durante muito tempo não foram considerados por pesquisas na área da LA. Há um interesse genuíno em colocar em prática as orientações delineadas em seu PPP, particularmente no que diz respeito ao enfrentamento do currículo de escolas tradicionais. No entanto, a efetivação dessas intenções, sobretudo nas aulas de inglês, parece estar em constante desenvolvimento. Além disso, ao observar a prática pedagógica da professora e do professor os quais tive contato durante a minha pesquisa de campo, ficou evidente o comprometimento notável com a filosofia da escola. Contudo, percebe-se a oportunidade de aprimoramento, tanto no domínio da língua quanto na adoção de abordagens de ensino mais alinhadas com as necessidades educacionais locais.

Nesse contexto, é relevante abordar a democratização do ensino de línguas, evidenciando como a escola pode desempenhar um papel crucial na implementação de políticas linguísticas eficazes. A discussão sobre a possibilidade de uma educação bilíngue ganha destaque, uma vez que a região ainda carece de políticas linguísticas homologadas neste

âmbito. Explorar como essas questões se entrelaçam com a realidade educacional latino-americana torna-se fundamental, ressaltando a importância de incorporar práticas e políticas linguísticas que atendam às necessidades locais.

No entanto, no que diz respeito às expectativas de aprendizagem e à compreensão profunda do processo em relação às questões decoloniais e étnico-raciais, é possível que as(os) professoras(es) enfrentem desafios significativos na busca por maneiras profícuas de promover o avanço das crianças no aprendizado de inglês, em concomitância com a consideração desses aspectos. Nesse sentido, a Linguística Aplicada pode confluir com a EMF diante da percepção e entendimento sobre a valorização e a diversidade de línguas e culturas levando em consideração que o ensino de inglês na Escola Maria Felipa pode ser enriquecido tendo em vista as línguas maternas das(os) estudantes, conectando a língua estrangeira, LIBRAS, além do diálogo com outras línguas e formas de ser e estar no mundo ao contexto local e promovendo a inclusão de diferentes repertórios culturais através da translanguagem que discutiremos no terceiro capítulo desta dissertação. Não postula métodos de ensino de línguas estrangeiras como estanque e permite que estes sejam adaptados para atender às necessidades específicas das(os) estudantes. A EMF demonstra que é possível empreender uma educação linguística com os pés em nossa terra, sem beber em métodos 'coloniais', mas em consonância com as e os linguistas aplicadas(os) que defendem a necessidade de pensarmos esse ensino por um viés decolonial (Mendes, 2022; Landulfo, 2021, 2022; Melo, 2022, 2023, entre outras). Isso pode incluir a criação de materiais e atividades que abordem temas relacionados à história e cultura afro-brasileira e ameríndia, tornando o aprendizado mais relevante e envolvente. Além disso, a LA oferece suporte para a formação contínua das(os) professoras(es), possibilitando reflexões acerca do ensino de línguas estrangeiras/adicionais.

Por fim, ao confluir com LA, a escola pode desenvolver de forma mais estruturada e maturada, políticas linguísticas que promovam a educação bilíngue. Portanto, a LA tem o potencial de fortalecer o ensino de língua inglesa na Escola Maria Felipa, alinhando-o com seus princípios de combate à opressão e à valorização social. Através de uma pedagogia que abraça a diversidade, aprimoramento da formação docente, investigação contínua e personalização de estratégias de ensino, a LA se revela como um recurso indispensável para impulsionar o cumprimento dos objetivos da escola e enriquecer o desenvolvimento linguístico e cultural das suas docentes e discentes.

## **1.5 Um corpo no mundo: eu sou minha própria sorte**

Ao lançar minha própria sorte, estou assumindo o controle do meu destino e tomando a responsabilidade pela minha pesquisa. Nesta seção apresento uma breve descrição dos pontos principais nos quais pretendo me concentrar.

Capítulo 1: “Eu sou minha própria embarcação, mas não sou um corpo só tem como foco me apresentar, marcando o meu corpo-território atravessado por histórias que me fizeram chegar até esse estudo. Viso também apresentar os objetivos e perguntas de pesquisa bem como a metodologia escolhida para embarcar nessa jornada.

Capítulo 2: Que inglês é esse, que eu quero saber: É de Maria Felipa, é de África, é de Salvador? tem como objetivo apresentar visualmente a EMF evidenciando sua abordagem pedagógica decolonial e seu compromisso com a promoção do combate ao racismo por meio da educação e valorização da identidade afro-brasileira, assim como analisar seu PPP, especialmente no contexto de uma perspectiva decolonizada de educação que busca dar voz a narrativas desprivilegiadas e superar o racismo estrutural na sociedade. O capítulo também discute os desafios na implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, destacando a necessidade de uma abordagem mais ampla e transversal no currículo escolar, que vá além de novembro e da semana da consciência negra.

Capítulo 3: “É educação bilíngue? Eu quero!” Neste capítulo, o objetivo é explorar a educação bilíngue, investigando as diferentes definições e características. Faço uma análise histórica para compreender o desenvolvimento da educação bilíngue ao longo do tempo. Além disso, discuto os principais modelos e abordagens utilizados nesse campo, fornecendo uma visão geral das opções disponíveis, em especial, no contexto brasileiro. Como parte desse capítulo, farei uma descrição detalhada da educação bilíngue que a EMF propõe, destacando as práticas e abordagens únicas adotadas por essa instituição. Com isso, pretendo apresentar uma perspectiva mais abrangente sobre a educação bilíngue e sua implementação em um ambiente educacional específico.

Capítulo 4: “Decolonialidade e afrocentricidade: caminhos que se entrecruzam”. Neste capítulo, mergulho na interseção entre decolonialidade e afrocentricidade, explorando como esses dois caminhos podem se entrelaçar e se complementar. Inicialmente, faço um esboço da genealogia do que entendemos por decolonialidade, abordo os motivos e propósitos do pensamento decolonial, enfatizando a importância de desafiar as hegemonias estabelecidas pelo norte global, resultado das colonialidades. Em seguida, abordo a afrocentricidade, investigando a valorização e resgate da ancestralidade africana, promovendo uma perspectiva centrada na

cultura e nas experiências dos povos africanos e afrodisaspóricos. Além disso, analiso a relação entre decolonialidade, afrocentricidade e a perspectiva de uma educação bilíngue decolonial e afrocentrada, direcionando meu foco para a EMF.

Capítulo 5: “Reconvexo do Conhecimento: Desafios à Hegemonia Acadêmica e às Colonialidades, em direção a um novo ponto de partida”. As reflexões finais propõem um diálogo aberto sobre a necessidade de reconhecer e incorporar outras perspectivas culturais e epistemológicas no ensino, desafiando os padrões tradicionais de conhecimento destacando a importância da EMF como um exemplo de prática educacional que desafia as normas convencionais, buscando incorporar uma abordagem decolonial e contracolonial. Além disso, o capítulo explora conceitos como a Pedagogia das Encruzilhadas, que propõe uma educação que reconheça as múltiplas influências e entrelaçamentos, e a ideia de uma terceira via e movimento, que desafia as estruturas tradicionais de poder e de conhecimento.

Ao longo dos capítulos, apoiada pela metodologia de estudo de caso etnográfico faço a análise e interpretação de dados gerados durante a pesquisa tendo como categorias os princípios de educação bilíngue, da decolonialidade e da afrocentricidade. Início contextualizando o estudo, estabelecendo as bases necessárias para a pesquisa e respondendo às perguntas de pesquisa que foram previamente estabelecidas, ciente de que novas questões poderão surgir durante o processo. Portanto, realizo, também, uma reflexão sobre as implicações e os desafios dessas escolhas no planejamento curricular, na seleção de conteúdos e nas práticas pedagógicas, levando em consideração o ambiente específico da escola. Ao final, pretendo compartilhar uma compreensão de como a decolonialidade e a afrocentricidade são aplicadas no ensino de língua inglesa na EMF, contribuindo para a reflexão e o aprimoramento das práticas educacionais em um contexto bilíngue decolonial e afrocentrado.

Muito prazer, sou Naiara e neste momento, me inauguro como pesquisadora e me encontro transitando e atravessando os meus *translugares* de fala, pois sou essa mulher mãe negra, apaixonada, educadora, estudante, esposa, pesquisadora, filha, irmã, tia, amiga, candomblecista e intensa. É assim que hoje me reconheço e pretendo seguir minha jornada acadêmica de forma leve, se é que é possível, dançando com a vida e com os vários papéis que preciso exercer fora e dentro da pesquisa. Ratifico, portanto, a escolha de não me ausentar do meu texto que não pretende se desgarrar de quem eu sou, do meu corpo-território.

Encerro este capítulo introdutório com a canção Um Corpo no Mundo de Luedji Luna que me remete ao resgate da ancestralidade para pensar na própria identidade, assim como considero o contato com esta pesquisa, autoras e escola que são constituídas de vários corpos

em diáspora - assim como o meu - uma chance de me encontrar e ir ao encontro de palavras de amor dentro da academia, uma cidade cinza onde olhares brancos me fitam.



## Um Corpo No Mundo

**Luedji Luna**

Atravessei o mar

Um sol da América do Sul me guia

Trago uma mala de mão

Dentro uma oração

Um adeus

Eu sou um corpo

Um ser

Um corpo só

Tem cor, tem corte

E a história do meu lugar

Eu sou a minha própria embarcação

Sou minha própria sorte

E Je suis ici, ainda que não queiram não

Je suis ici, ainda que eu não queria mais

Je suis ici agora

Cada rua dessa cidade cinza sou eu

Olhares brancos me fitam

Há perigo nas esquinas

E eu falo mais de três línguas

E palavra amor, cadê?

Je suis ici, ainda que não queiram não

Je suis ici , ainda que eu não queira mais

Je suis ici, agora

Je suis ici

E palavra amor, cadê?

## **2. Que inglês é esse, que eu quero saber: É de Maria Felipa, é de África, é de Salvador?**

*“ñande mitãramo, opa rupi ñande jaiko<sup>48</sup>.”*

Provérbio Indígena (Pereira, 2002, p. 170)

Neste segundo capítulo, cujo objetivo é apresentar a Escola Afro-brasileira Maria Felipa a partir do que foi observado, buscarei traçar paralelos entre a música 'Que Bloco é Esse' de Paulinho Camafeu do Ilê Ayê, uma escolha simbólica para mim, como já 'escrevivi' brevemente no capítulo um. Essa canção ressoa com a missão da escola, visto que se torna uma voz potente na narrativa que celebra a cultura afro-brasileira e contribui para a desconstrução de estereótipos negativos sobre a comunidade negra, solidificando o compromisso com a sua valorização e potência.

A escola foi fundada no bairro do Rio Vermelho, conhecido por sua atmosfera boêmia, praias e a celebração da festa de Iemanjá no dia 2 de fevereiro. A escola nasce a partir da inquietação de uma futura mãe negra que iniciou um processo de adoção em 2015. Dois anos depois, com o deferimento do seu cadastro e a possibilidade de sua filha chegar em idade escolar, ela se deparou com a ausência de escolas que cumprissem de forma estrutural a Lei 10.639/2003. Apesar dessa lei, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e mais tarde atualizada para a Lei nº 11.645/2008, que incluiu o estudo da história e cultura indígena no ensino fundamental e médio, tanto em escolas públicas quanto particulares, a pesquisadora expressou em entrevistas e textos a sua convicção de que as

---

<sup>48</sup> Tradução do provérbio em língua indígena Kaiowá: “Quando somos crianças, vivemos por toda parte” (Pereira, 2002, p. 170).

instituições reproduzem “profundas formas de colonialidade” (Pinheiro, 2023, p. 25) e sofrem com “racismo institucional” persistente (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022, p. 153). Diante disso, ela decidiu criar uma escola para sua futura filha, buscando um ambiente que respeitasse e valorizasse a diversidade cultural afro-brasileira.

Nesse sentido a Escola Afro-brasileira Maria Felipa vai na contramão desse processo, compreendendo que o nosso compromisso social é educar por meio do desvelamento das estruturas hegemônicas de poder que segregam os indivíduos a partir da sua raça, religião, gênero, sexualidade, classe social, deficiência, dentre outros condicionantes sociais (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022, p. 154).

De acordo com Pinheiro, Lacerda e Coelho (2022), a escolha do nome Maria Felipa é em homenagem a uma das heroínas da independência da Bahia cuja identidade até hoje é questionada. Sobre isso, Santos (2010) explica que a valorização da participação de mulheres pertencentes às camadas sociais inferiores, de origem negra e com condição econômica desfavorecida, nas lutas pela independência do Brasil é um fenômeno recente. Enquanto figuras como Sórora Joana Angélica e Maria Quitéria de Jesus Medeiros já encontraram espaço nas páginas da história, a contribuição das mulheres marginalizadas está apenas começando a ser reconhecida com a crescente valorização das raízes indígenas e africanas da população. A historiografia contemporânea se empenha em resgatar aqueles que foram excluídos dos registros históricos oficiais, no entanto, esse esforço enfrenta desafios devido à escassez de fontes apropriadas por conta de apagamentos e silenciamentos de histórias como dessa heroína. Conforme a autora, por longo período, o nome de Maria Felipa foi negligenciado nos registros históricos formais, sobrevivendo por meio dos relatos transmitidos oralmente pela comunidade de Itaparica. “O resgate da imagem desta mulher ajuda a desconstruir os estereótipos afro-femininos para depois reconstruir e projetar a imagem da mulher dentro de um marco de resistência” (Santos, 2010, p. 108). Somente após mais de 180 anos desde a obtenção da independência é que a sua contribuição foi finalmente reconhecida.

Nascida na Ilha de Itaparica, Maria Felipa era descendente de africanos escravizados do Sudão. Ela era negra, marisqueira, pescadora e trabalhadora braçal. Em 1822, liderou um grupo de 200 pessoas, composto por mulheres negras, indígenas tupinambás e tapuias, nas batalhas contra os portugueses que atacavam a Ilha de Itaparica.

Maria Felipa, como tantas outras mulheres negras, foi uma grande guerreira apagada e silenciada da história. O nosso intuito em nomear a nossa escola com a sua graça é de homenagear essa grande mulher negra que nos ensinou o valor da resistência e do combate por meio da organização do seu povo, do pensamento estratégico e quilombola (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022, p. 155).



A omissão da trajetória de Maria Felipa destaca os desafios enfrentados pela historiografia contemporânea na busca por narrativas historicamente negligenciadas. Esta luta por reconhecimento encontra eco nas experiências contemporâneas de indivíduos que, como eu, buscam compreender e redefinir as suas identidades.

No contexto atual, em que as redes sociais emergem como instrumento de documentação, expansão e possível valorização de identidades, a EMF e a sua proposta pedagógica ganham visibilidade como um reflexo da busca por letramento racial crítico<sup>49</sup> (Ferreira, 2015) da sua comunidade escolar e da sociedade que possa ter acesso virtual ou físico à escola. Então, ao passo que a escola ganhava notoriedade nas redes sociais, eu aquecia o meu próprio processo de letramento racial crítico. De fato, não tenho certeza se um dia serei capaz de preencher essa lacuna em minha história pois, diferente das crianças que estudam na EMF, eu não tive acesso a um “Mundo Negro” na minha escola. Foram experiências vividas na minha vida adulta que me despertaram para reflexões acerca da minha própria identidade.

Desde 2019, quando tinha o tal do “cabelo duro”, assim nomeado pela branquitude<sup>50</sup>, e que não era black power, comecei a repensar a minha identidade pessoal e profissional a partir da minha experiência na noite da escolha da Deusa do Ébano no Ilê Aiyê. Nesse momento crucial, a música “Que bloco é esse” se tornou um marco para mim, questionando: que bloco é esse que molda minha jornada a partir do meu cabelo?

Inicialmente, hesitava em integrar as questões que emergiram desse processo em minhas práticas pedagógicas. Porém, à medida que eu acompanhava postagens da referida escola e participava dos cursos oferecidos pelas suas professoras, gestoras, fui percebendo a possibilidade de diálogo com uma pedagogia outra, com uma educação bilíngue pensada de maneira diferenciada, sem amarras de sistemas ou mesmo das colonialidades reproduzidas em soluções bilíngues pré-fabricadas, tais como: Oxford Bilingual, Systemic Bilingual, Eduall

---

<sup>49</sup> Coaduno com a definição de Letramento racial crítico proposto por Ferreira (2015). Para a pesquisadora o Letramento racial crítico nos convida a refletir sobre a questão da raça e do racismo, permitindo-nos examinar como esses temas são abordados no nosso cotidiano. Reconhecemos, assim, a influência significativa que a raça e o racismo exercem sobre nossas identidades sociais e vidas, tanto no ambiente de trabalho, na escola, na universidade, nas famílias e nas nossas interações sociais. Assim como Ferreira (2015), hoje compreendo a importância vital de aplicar o Letramento racial crítico em minha prática pedagógica, a fim de contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e equitativa.

<sup>50</sup> “As instituições públicas, privadas e da sociedade civil definem, regulamentam e transmitem um modo de funcionamento que torna homogêneo e uniforme não só os processos, ferramentas, sistema de valores, mas também o perfil de seus empregados e lideranças, majoritariamente masculino e branco. Essa transmissão atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de dominação ali incrustadas. Esse fenômeno tem um nome, branquitude, e sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” (Bento, 2022, p. 18).

Bilingual Solution, Be Bilingual Education, Edify, Cengage Learning, entre outras. A influência do Ilê Aiyê, a proximidade com a EMF e meus estudos acadêmicos se tornaram peças-chave nesse quebra-cabeça de letramento racial. Essas experiências coletivas e individuais não só questionaram que identidade é essa que se revelava, mas também que escola é essa que busca uma pedagogia, desatrelada dos sistemas convencionais, inspirada em uma visão decolonizada da educação e conseqüentemente da educação bilíngue.

A motivação para a escolha da análise da proposta pedagógica bilíngue desta escola Afro-Brasileira se dá a partir do movimento desta em se propor a implantar o seu programa bilíngue a partir de “[...] uma perspectiva decolonizada de educação, que não omita os saberes tidos socialmente como hegemônicos, mas que também dê voz a outras narrativas desprivilegiadas e, por vezes, apagadas da nossa construção sócio histórica” (EMF, 2022, p. 6-7).

Meu primeiro contato com a escola foi como participante da sétima AfroEducativa - Formação Pedagógica da Maria Felipa (FIGURA 2). Esta edição online contou com as presenças da diretora da escola Cristiane Coelho e do então professor Bruno Brito apresentando o caderno bilíngue da escola; do Professor Doutor e Babalorixá Sidnei Nogueira; e da Professora Doutora Nilma Lino Gomes. Foi uma experiência valiosa que além de ter me proporcionado a percepção da importância e da possibilidade de integrar práticas antirracistas nas minhas aulas de inglês, me deu acesso a um grupo/quilombo do WhatsApp intitulado “Turma do fundão”. Neste grupo trocamos saberes acadêmicos, divulgamos trabalhos e discutimos notícias contemporâneas principalmente relacionadas à raça e ao gênero.

**Figura 2:** Sétima AfroEducativa - Formação Pedagógica da Maria Felipa



Fonte: Acervo pessoal - Stories do meu perfil pessoal de Instagram de setembro de 2021.

As duas primeiras vezes em que estive presencialmente na EMF - na antiga sede no Rio Vermelho - foram eventos sociais após o isolamento pandêmico. Ambas ocasiões foram de lançamento de livros em abril de 2022. O primeiro foi o lançamento do livro “História Pretinha da Coisas”, primeiro livro infantil da Professora Doutora Bárbara Carine baseado no “História Preta das Coisas; 50 Invenções Científico-tecnológicas de Pessoas Negras” da mesma autora. E o segundo foi o lançamento de “Suleando Conceitos em Linguagens: Decolonialidades e Epistemologias Outras” organizado pela Professora Doutora Cristiane Landulfo e pela Professora Doutora Doris Matos. Foram ocasiões especiais de trocas intelectuais e ancestrais e também o momento em que conheci pessoalmente, entre outras intelectuais, a professora Bárbara Carine, e as minhas orientadoras, as professoras Cristiane Landulfo e Kelly Barros (FIGURA 3) e assim pudemos dar início ao trançar desta pesquisa.

**Figura 3:** Lançamento dos livros posando para a foto com as Professoras Bárbara Carine, Cristiane Landulfo e Kelly Barros



Fonte: Acervo pessoal.

Em julho de 2022 participei da Vivência Pedagógica Ancestral, Formação Antirracista

Continuada, que ocorreu no Quilombo do Orobu no Parque São Bartolomeu (FIGURA 4). A formação contou com as presenças da professora Bárbara Carine e da diretora da EMF, Cristiane Coelho. Na sequência da formação, fomos guiadas pela trilha do parque para conhecermos sobre o quilombo e a história de Zeferina, liderança do Quilombo do Orobu. Essa experiência catártica foi meu primeiro gatilho consciente para ir em busca dos conhecimentos ancestrais e espirituais do Candomblé.

**Figura 4:** Participantes e eu em direção à Cachoeira de Oxumaré no Parque São Bartolomeu



Fonte: Instagram Escola Maria Felipa.

Alguns meses depois, foi anunciado que a escola mudaria de sede para um espaço maior. Logo, fui fazer uma visita na escola em funcionamento antes mesmo de começar a minha pesquisa de campo a fim de experienciar e registrar a escola como ela é, com vida, com a presença de estudantes, de cartazes e com aulas. Neste dia percebi que a decolonialidade e a

afrocentricidade assim como a educação bilíngue, na verdade trilingue - pois inclui o ensino de LIBRAS, se faz presente de forma latente pelos corredores da escola.

Na porta da recepção fui surpreendida com a arte exposta em papelão da figura de Omolú<sup>51</sup> (FIGURA 5). A essa altura eu já havia me consultado com algumas Iyalorixás (Mães de Santo) e Babalorixás (Pais de Santo) e apesar de eu não ser iniciada<sup>52</sup> para ter certeza, todas as vezes foi indicado que este Orixá seria o dono do meu *Orí*<sup>53</sup>. Em um momento em que negacionistas defendiam a ineficácia da vacina contra a Covid-19, e que o risco da volta da poliomielite<sup>54</sup> estava latente, a escola enfatizava a importância da ciência nesse processo e também evidenciava a ancestralidade através desse orixá que era celebrado naquele mês - agosto - e que segundo a mitologia, era um médico que curava as doenças contagiosas. Nesse sentido, em entrevista<sup>55</sup> ao site Primeiros Negros, Pinheiro (2022) responde como a escola se posicionaria em relação à umas das marcas da nossa sociedade que é o racismo religioso:

Tínhamos dois caminhos: ou assumir que a escola é laica e abolir todas as datas religiosas do calendário escolar ou compreender que estamos dentro de uma cultura conectada com o sagrado. A gente mora em Salvador. Não tem como esquecer do Senhor do Bonfim, de Iemanjá [...]. Então optamos por tratar tudo como mitologia. **Não assumimos a fé do outro numa condição de verdade.** Cada um mobiliza os seus sentimentos, a sua relação espiritual, a partir das suas crenças. Buscamos trabalhar os diferentes marcos civilizatórios – festas espirituais indígenas, festas juninas católicas, feijoada de Ogum, fogueira de Xango [...] (Pinheiro, 2022).

---

<sup>51</sup> Na tradição da Nação Ketu do Candomblé, é um dos Orixás mais importantes e reverenciados. Ele é conhecido como o senhor das doenças e da cura.

<sup>52</sup> O propósito da iniciação no Candomblé é reestruturar gradualmente a identidade dos adeptos, através de um extenso e meticuloso percurso de conhecimento, fundamentado em rituais particulares.

<sup>53</sup> Refere-se a uma crença de que cada pessoa tem um Orixá específico que é o seu protetor espiritual principal. O termo “Orí” é usado para se referir à cabeça, mas também está associado à individualidade e ao destino pessoal de uma pessoa.

<sup>54</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/saude/a-ameaca-do-retorno-da-poliomielite-e-da-paralisia-infantil-no-brasil/>. Acesso em: 28 mai. 2023.

<sup>55</sup> Para ler a entrevista na íntegra <https://primeirosnegros.com/escolinha-maria-felipa/>. Acesso em: 28 mai. 2023.

**Figura 5:** Arte representando o Orixá Omolú



Fonte: Acervo pessoal.

Assim como fui arrebatada pelo Orixá na porta de entrada, também não pude deixar de notar alguns quadros decorativos significativos (FIGURA 6). O quadro de um punho cerrado – símbolo da resistência negra – pintado com as cores do arco-íris LGBTQIAPN+ abaixo dos dedos negros. Abaixo deste quadro, mensagens de otimismo e sorte além da potente sinalização de que na EMF se produz ciência e se identifica como um território científico. Ou seja, ao passo em que não negam e reforçam a mitologia dos nossos ancestrais, reafirmam de forma direta sobre a importância da ciência e discutem o malefício do movimento negacionista que ocorria nessa época.



**Figura 6:** Quadros decorativos



Fonte: Acervo pessoal.

Foi possível registrar algumas manifestações da língua inglesa dentro da escola por meio de cartazes, sinalizações (FIGURA 7) e da presença de alguns livros principalmente dentro das salas de aula (FIGURA 8). Nessa ocasião, havia muitas crianças e professoras(es) em suas atividades, portanto, a fim de garantir privacidade e confidencialidade de imagem das pessoas da escola, neste dia a minha autonomia para documentar a ampla gama de elementos que evidenciavam a Educação Bilíngue (FIGURA 9), bem como os princípios da decolonialidade e da afrocentricidade no cotidiano escolar foi limitada. Aproveito para justificar de antemão que as fotos em que aparecem pessoas nessa dissertação, se foram parte do meu acervo pessoal, elas aparecem de lado, de costas ou desfocadas. Porém, algumas fotos e vídeos em rodapé estão sinalizadas como fonte o Instagram da escola, portanto com direito de imagem devidamente autorizado.

**Figura 7:** Sinalização na porta da direção



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 8:** Livros em inglês



Fonte: Acervo pessoal.



**Figura 9:** Trabalho bilíngue - flores



Fonte: Acervo pessoal.

Nos primeiros dois anos de aulas presenciais, antes da pandemia, a escola foi progressivamente adaptando o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e constituindo uma educação infantil emancipadora, decolonial, afrocentrada e antirracista (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022, p. 155). Contudo, após o isolamento social e com a adoção das aulas remotas, para 2022 houve a ampliação para incluir o segundo ano do Ensino Fundamental 1. Para esta campanha, a equipe resolveu adotar o nome AfroEducativa, por entender a necessidade de atrair famílias não negras

Se falamos em escola afrocentrada, as famílias brancas não vão vir aqui. Mesmo as brancas empáticas, de esquerda, vão achar que é escola para preto. Então, na campanha de matrícula para 2022, optamos pela nomenclatura **AfroEducativa**, que traz a dimensão do afro, que é o nosso carro chefe, mas traz a dimensão da afetividade (Pinheiro, 2022).

O PPP (EMF, 2022) faz menção ao desenvolvimento da autoestima e da valorização da ancestralidade e identidade de cada estudante baseando-se em um princípio que reconhece as primeiras civilizações do mundo como sendo de origem africana (FIGURA 10). Portanto, é injustificado conceber que a história do povo negro começa somente com o processo de escravidão e conseqüentemente na marginalização da negritude.

**Figura 10:** Recepção da primeira escola contendo uma linha do tempo dos povos africanos antes de serem escravizados



Fonte: Acervo pessoal.

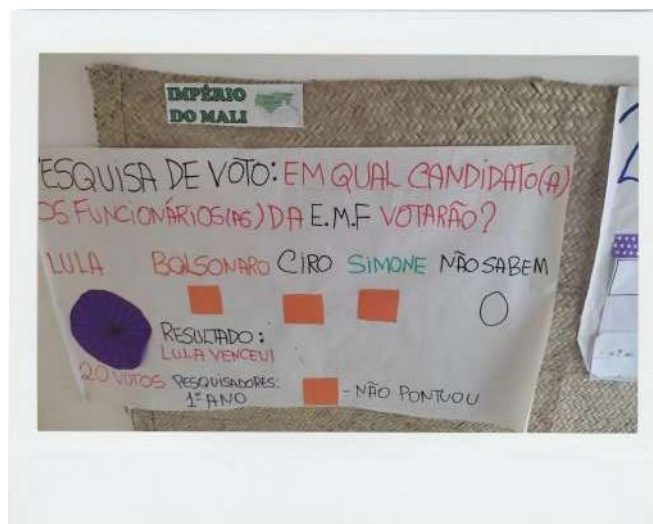
Pude perceber que no posicionamento político da escola, principalmente no momento da minha visita, pré-eleições 2022, é demarcada a reprovação ao governo anterior. Registrei atividades de estudantes representando dinâmicas para discussão do momento político no Brasil (FIGURA 11). Há também muitos espaços de forma explícita, postagens e placas a favor do terceiro mandato do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (FIGURA 12), o que me levou a concluir que provavelmente a comunidade escolar de pais e funcionários é composta de pessoas que compartilham de valores que evidenciam a construção de uma sociedade mais justa por meio da educação, visto é que essa tem sido um dos pilares dos governos Lula.

**Figura 11:** Pátio de atividades e arte da marca da escola. Adesivo da campanha de Lula ao fundo, logo abaixo a placa da Rua Marielle Franco



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 12:** Resultado de pesquisa de votos dos funcionários da escola

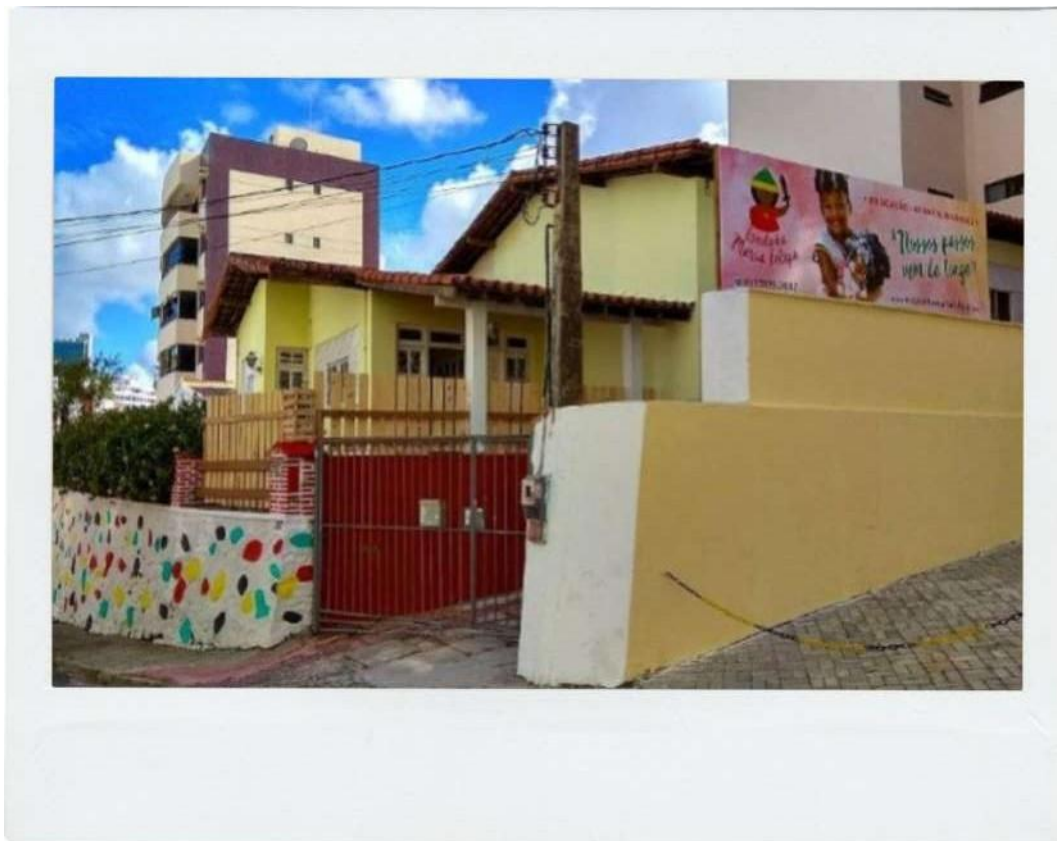


Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 13:** Fotos do corredor da escola do Rio Vermelho



**Figura 14:** Fachada da primeira sede da escola localizada no bairro do Rio Vermelho



Fonte: Instagram Escola Maria Felipa<sup>56</sup>.

No início de fevereiro de 2023, quando a escola já havia sido inaugurada no seu novo endereço, fiz o mesmo movimento de visita à nova sede que passou por uma mudança significativa (FIGURA 15), pois, a partir de 2023, passaria a atender todo o ensino fundamental I.

**Figura 15:** Fachada da segunda sede da escola, localizada no bairro do Garcia

<sup>56</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BiMF9cW10IM/>. Acesso em: 02 fev. 2024.





Fonte: Acervo pessoal.

A metodologia da EMF, conforme descrita no PPP (2022), abrange tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental I, com atividades pedagógicas nos turnos da manhã e tarde, incluindo a possibilidade de turno integral. Durante as aulas regulares, as línguas ensinadas sistematicamente são o português, inglês e LIBRAS. Nas turmas do grupo II ao V, as atividades são conduzidas em inglês até o intervalo do lanche, e posteriormente em português até o encerramento das atividades. No ensino fundamental, as disciplinas de português, matemática, ciências, história e educação física são ministradas em português, enquanto as de inglês, geografia e artes são ministradas em inglês. Como descrito anteriormente, optei por direcionar minhas observações para a turma do segundo ano e posteriormente a do primeiro ano, ambas do ensino fundamental anos iniciais. No início do ano letivo a carga horária era organizada de acordo com a FIGURA 16 a seguir:

**Figura 16:** Quadro de aulas do Primeiro Ano - Império Mali e do Segundo Ano – Povo Pataxó

Tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:30	PORT	HIST	MAT	PORT	GEO
8:20	PORT	HIST	MAT	PORT	GEO
9:10					
9:30	CIÊNCIAS	RED	INGLÊS	INGLÊS	MAT
10:20	LIBRAS	INGLÊS	CAPOEIRA	MAT	LIBRAS
11:10	INGLÊS	DANÇA	INGLÊS	ESPECIALISTA	INGLÊS

Tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:30	PORT	HIST	MAT	PORT	GEO
8:20	PORT	HIST	MAT	PORT	GEO
9:10					
9:30	CIE	MAT	INGLÊS	INGLÊS	LIBRAS
10:20	INGLÊS	DANÇA	RED	ESPECIALISTA	INGLÊS
11:10	LIBRAS	INGLÊS	CAPOEIRA	INGLÊS	LIBRAS

Fonte: Acervo pessoal.

Mais uma vez fui recebida de portas abertas para que eu pudesse explorar o interior da escola que ainda estava em fase de organização. Pude observar que as salas de aula são relativamente pequenas, porém a escola conta com espaços maiores para atividades externas, além de uma grande sala que é chamada de Auditório Mercedes Baptista (FIGURA 17), primeira bailarina clássica negra a passar num concurso para o Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Para além de sediar eventos previstos no calendário escolar<sup>57</sup>, o auditório também é o local em que crianças que permanecem na escola para o turno integral são acolhidas.

**Figura 17:** Fotos do Auditório Mercedes Baptista

<sup>57</sup> O calendário escolar do ano de 2023 está disponível no ANEXO A.



**"Ícone da dança no Brasil, Mercedes Baptista foi a primeira bailarina clássica negra brasileira, primeira mulher negra a passar no exigente concurso e fazer parte do corpo de baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.**

Mercedes Iginácia da Silva nasceu em 1921 no município de Campos dos Goytacazes no Rio de Janeiro. Filha de João Baptista Ribeiro e Maria Iginácia da Silva, Mercedes foi criada em uma família humilde que sobrevivia do trabalho de sua mãe, que era costureira. Antes da dança, ela trabalhou em uma gráfica, em uma fábrica de chapéus, foi empregada doméstica e também trabalhou em uma bilheteria de cinema.

Mercedes recebeu a formação em balé clássico e dança folclórica pela bailarina Eros Volússia, especialista em cultura brasileira. Na década de 1960, Mercedes uniu sua formação erudita com a

valorização da cultura negra, lançando o balé afro, voltado para o estudo dos movimentos ritualísticos do candomblé e das danças folclóricas. Suas criações coreográficas permanecem até hoje identificadas como repertório gestual da dança afro.

Em 1963, Mercedes idealizou a coreografia da comissão de frente do desfile da escola de samba Acadêmicos do Salgueiro, que venceu o Carnaval daquele ano. Entre outras realizações, Mercedes ministrou cursos fora do Brasil - Nova York e Califórnia. Recebeu diversas homenagens e em 2007 o livro *Mercedes Baptista: a criação da identidade negra na dança*, de autoria de Paulo Melgaço, foi publicado pela Fundação Cultural Palmares."

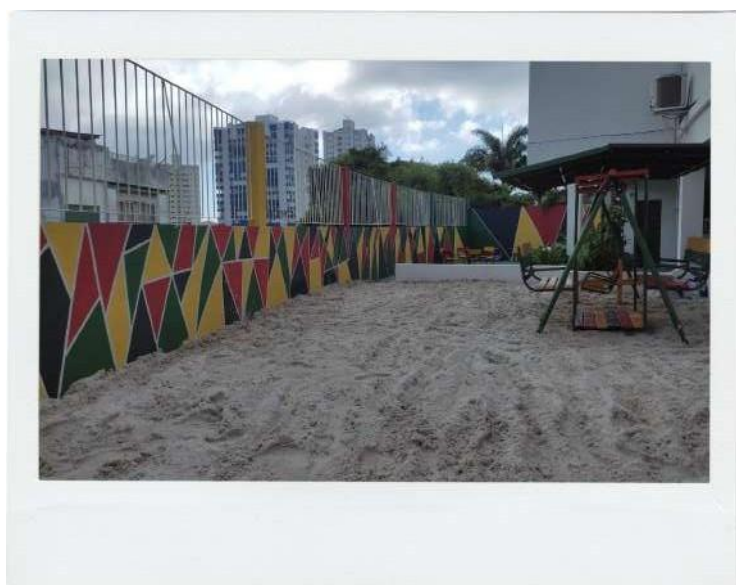
FONTE: FUNDAÇÃO PALMARES.



Fonte: Acervo pessoal.



**Figura 18:** Parque de areia visto de dois ângulos e composteiras



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 19:** Representação da tecnologia indígena no mural



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 20:** Mural representando a linha do tempo de algumas invenções dos povos africanos



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 21:** Mural no auditório com personalidades do Sul Global, personalidades negras e indígenas



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 22:** Cartazes de boas vindas com os nomes de Reinos, Impérios e Povos que representam os grupos da Educação infantil e anos do Ensino Fundamental I





Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 23:** Algumas produções da culminância do primeiro trimestre baseadas no eixo temático Ancestralidade







Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 24:** Valorização da mitologia dos Orixás



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 25:** Aula de inglês utilizando o livro didático<sup>58</sup>



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 26:** Aula sobre a origem do grafite que fez parte de uma sequência didática no eixo Identidade do segundo trimestre



Fonte: Acervo pessoal.

<sup>58</sup> Farei uma descrição de quando e como o livro didático é utilizado na escola no terceiro capítulo deste trabalho.

**Figura 27:** Preparação para o AfroTech



Fonte: Acervo Pessoal.

**Figura 28:** Eu fotografada enquanto fazia minhas observações

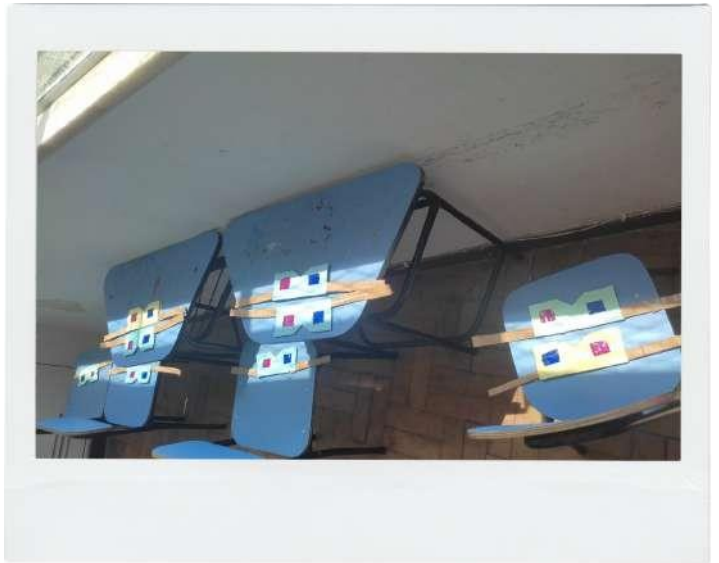


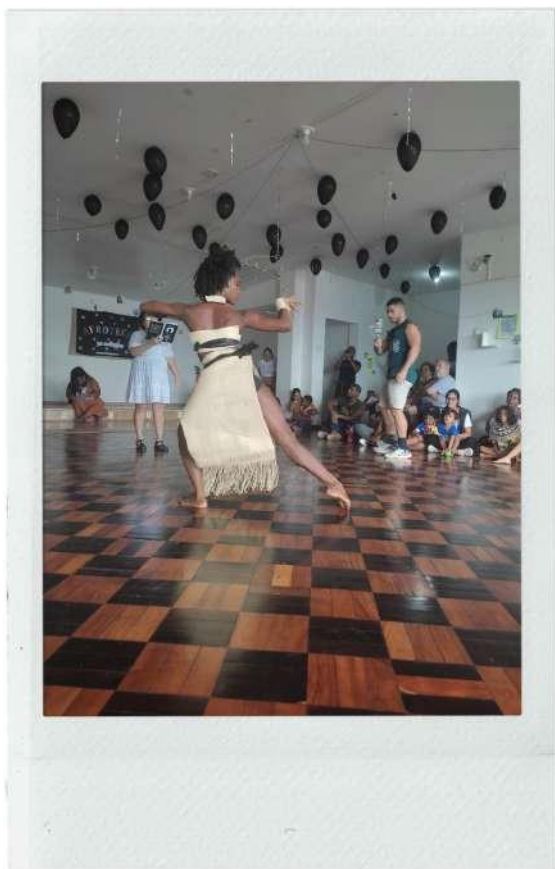
Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 29:** AfroTech - Culminância do segundo trimestre, eixo Identidade baseado no livro História Preta das Coisas: 50 Invenções Científico-tecnológicas de Pessoas Negras









Fonte: Acervo pessoal.

Ao visitar a escola, torna-se evidente, esteticamente, a sua abordagem decolonial e afrocentrada, como foi possível apreciar em algumas fotografias encontradas neste capítulo e conforme consta no PPP da referida escola, a saber:

[...] buscamos partir de uma perspectiva descolonizada de educação, que não omita os saberes tidos socialmente como hegemônicos, mas que também dê voz a outras narrativas desprivilegiadas e, por vezes, apagadas da nossa construção sócio-histórica. Nesse intuito, trazemos como conhecimentos históricos cruelmente subjugados os saberes africanos e afro-brasileiros, bem como os indígenas, que, na nossa concepção, precisam ser resgatados não apenas com a finalidade de promoção de justiça social, mas fundamentalmente como via de compreensão de quem nós somos, enquanto sujeitos constituídos ancestralmente também por esses povos (EMF, 2022, p. 7).

Em um outro momento, fica explícita a justificativa para a proposta de criar uma escola afro-brasileira comprometida com a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo por meio da educação e da valorização da identidade, como indicado pelo trecho a seguir:

Propomos uma escola infantil afro-brasileira, pois compreendemos que grande parte da nossa origem ancestral reside na diáspora africana para as Américas. Um episódio macabro e doloroso da história universal, mas que precisa ser recordado e analisado para compreendermos a condição atual da população negra no Brasil. Não se trata apenas de fazer memória e menção honrosa às nossas e aos nossos ancestrais, mas trata-se de compreendermos de onde viemos para entendermos aquilo que somos e articularmos os passos de para onde queremos ir.

Ser afro-brasileira significa valorizar a cultura afro-brasileira reconhecendo nela a mesma ou superior significância que conferimos à cultura europeia. Significa socializar a história, a produção cultural e intelectual do nosso povo em diáspora que ajudou a construir grandes sistemas epistêmicos e territorialidades, mas que, por vezes, foi pilhado e apagado da história (Freitas, 2016). Significa pensar uma escola que problematize desde cedo a questão racial de modo a superar pela via educacional o racismo estrutural que vivemos em nossa sociedade (EMF, 2022, p. 8).

A denúncia dos desafios na implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) também é evidente no PPP. Ao mencionar os “quatro grandes equívocos” nos ambientes escolares, o documento expõe as dificuldades e obstáculos na abordagem dessas questões. Assim, os principais desafios da ERER podem envolver: a não racialização do branco pois “pensar uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista se configura em superar as mazelas daqueles oprimidos racialmente e em pautar o fim dos privilégios daqueles que, se não oprimem diretamente, no mínimo lucram com os esquemas de opressão” (EMF, 2022, p. 11); a folclorização da população negra e indígena, no sentido de que as ações pedagógicas, quando planejadas, geralmente enaltecem o samba, a feijoada, as religiões de matriz africana, a capoeira em vez de

[...] problematizar o currículo escolar no sentido de qual lugar é reservado para pessoas negras no desenrolar da história do mundo. Poderíamos nas escolas, ao invés de ficarmos o tempo todo ensinando que pessoas negras eram “escravas”, estarmos ensinando os conhecimentos africanos ancestrais, tais como: o saber médico, químico, farmacológico, cosmetológico, náutico, tecnológico, arquitetônico, artístico, culinário, sanitário, astronômico, matemático [...] (EMF, 2022, p. 11- 12).

A limitação da EREER à Semana da Consciência Negra ou a novembro, também é considerado um desafio, conforme é destacado no PPP, pois as tensões raciais são uma realidade diária na sociedade, indo além do Novembro Negro. Elas se traduzem na marginalização e discriminação constantes enfrentadas pelos negros, tanto na esfera social quanto institucional, refletindo uma narrativa histórica que os desvaloriza e os relega a estereótipos, além de negar sua contribuição e dignidade. Portanto, “faz-se necessário transversalizar o conteúdo em toda a dimensão do currículo escolar de modo que os espaços educacionais não acabem por reforçar estigmas no lugar de promover uma educação descolonizada e pluriversal” (EMF, 2022, p. 13).

Por último, é trazida à baila a concepção errônea de que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são exclusivamente aplicáveis ao ensino de língua portuguesa e humanidades viabilizando uma interpretação mais ampla da lei que “cria a OBRIGATORIEDADE de que os conteúdos referentes à história e à cultura africana e afro-brasileira sejam ministrados em TODO o currículo escolar e, em ESPECIAL, nas áreas literárias, artísticas e de humanidades. ‘Em especial’ não significa ‘apenas’; ‘em todo o currículo’ engloba todas as componentes curriculares, inclusive, as ciências naturais e matemática; ‘obrigatoriedade’ não significa ‘opção’” (EMF, 2022, p. 14).

Outrossim, alguns objetivos específicos contidos no PPP incluem:

- Oferecer à comunidade ensino de qualidade, pautado na perspectiva decolonial, que contribua para o desenvolvimento humano das educandas e educandos;
- Contribuir na aquisição da lecto-escrita, na perspectiva do letramento, dando acesso ao ato de ler diariamente a contos, histórias, (Literatura Africana e Afro-brasileira, dos clássicos hegemônicos e contemporâneos) notícias de jornais e revistas; ampliando assim o repertório linguístico das crianças;
- Possibilitar aos e às estudantes o acesso a diversas formas de comunicação e linguagens oriundas de diferentes matrizes culturais, tais como: a Língua Pátria e o inglês (EMF, 2022, p. 17).

A respeito do ensino de línguas estrangeiras/adicionais, é imperativo reconhecer a influência das diversas colonialidades em nossas perspectivas. Kumaravadivelu aponta a natureza eminentemente colonial dos métodos de ensino, historicamente propostos por homens brancos do norte global. A escola, ao adotar uma postura decolonial, se destaca pela resistência a esses sistemas. A influência da colonialidade na educação é reforçada por Mignolo (2003), que ressalta que os métodos de estudo das línguas foram concebidos em parceria com a expansão colonial. Isso significa que essas abordagens foram moldadas pela visão e mentalidade da modernidade/colonialidade. Portanto, ao considerar essas perspectivas, a escola não apenas se destaca como um local de resistência a sistemas colonialistas, mas também como um espaço que busca redefinir os métodos educacionais, incorporando visões mais diversas e críticas em relação ao ensino de línguas. Nesse sentido, Baptista (2019) enfatiza que

a dimensão da língua/linguagem traz em si relevantes questões epistemológicas e metodológicas para a pesquisa no campo aplicado, sobretudo no que tange à uma reavaliação na forma como o conhecimento sobre as línguas e práticas de linguagem tem se constituído e tem se legitimado, a partir do viés da racionalidade ocidental ou moderna. Por isso, é preciso aprofundar a compreensão em torno da colonialidade da linguagem e de seus efeitos nas práticas sociais, focando o modo por meio do qual são validadas as experiências com a linguagem e as dinâmicas interacionais, bem como são preservados os fundamentos binários de mundo para problematizar língua, identidade e cultura. Com tal propósito, se torna fundamental a premissa de que a colonialidade da linguagem é uma das caras da colonialidade do poder-saber, no caso, de um saber sobre a língua/linguagem, cujos efeitos perduram e atravessam as práticas docentes (Baptista, 2019, p. 138).

Se estudarmos pressupostos alternativos ao hegemônicos, como os encontrados em modelos de educação bilíngue indígena, por exemplo, é possível que nos deparemos com paradigmas outros. Analisar a educação bilíngue da EMF unicamente por meio de modelos eurocêntricos seria contraditório com a proposta decolonial da escola. Eu estaria, possivelmente, agindo como um colonizador afirmando que essa escola não seria ‘civilizada’ por em alguns momentos não cumprirem a cartilha do que seria a educação bilíngue ‘ideal’. Discorrerei mais sobre este assunto no terceiro capítulo desta dissertação.

Ao me indagar frequentemente sobre o conhecimento dos pressupostos da educação bilíngue por parte da coordenação e das professoras da escola, questiono também a necessidade de recorrer aos modelos eurocentrados de educação bilíngue. Não busco dar respostas definitivas, mas suscitar questionamentos, promover a problematização e estimular a reflexão de que a análise da dinâmica da sala de aula emerge como um ponto de partida válido. Destaco o interesse na abordagem não convencional da escola, especialmente em um cenário sem uma Base Comum Curricular estabelecida para ensino de língua estrangeira/adicional para ensino fundamental 1 e sem diretrizes para educação plurilingue no Brasil. Em vários momentos me questionei se a escola seria considerada decolonial e em que sentido se definiria como bilíngue, contudo fazer uma comparação com modelos como os dos sistemas e soluções bilíngues baseados em teorias que advém do norte global seria impor que tais modelos são o nosso referencial, conseqüentemente deixaríamos de questionar quem determina esses critérios e reforçaríamos e reproduziríamos as dinâmicas coloniais de poder e de saber.

Nesse sentido, a interseção entre a LA, área na qual está situado este trabalho, e o legado que a EMF está construindo se revela como um campo fértil para a compreensão das perspectivas contemporâneas da LA que na atualidade, vem ainda mais se destacando a partir das contribuições de renomados estudiosos e estudiosas, tais como Akotirene (2019), Melo (2015, 2021, 2023), Muniz (2020, 2021) Barros (2018, 2022), Bento (2022), Santos (2010, 2011, 2020), Nascimento (2021), Souza (2011), Souza Neto (2022), Bonfim (2022), Bernardino-Costa (2014, 2016, 2018), Carneiro (2005), Collins, Figueiredo (2018, 2020), Gomes (2012, 2018), Sampaio (2022), Ferreira (2015, 2019, 2022), Rufino (2017, 2023), entre outras que direcionam os seus olhares para as perspectivas negras, imprimindo uma nova roupagem ao cenário acadêmico e aos trabalhos na área da LA.

Destarte, a LA contemporânea emerge como um domínio de estudo que se entrelaça com diversas áreas do conhecimento, transcende as fronteiras linguísticas tradicionais e se redefine, orientando-se mais profundamente para as questões sociais em contraste com a ênfase anteriormente depositada na linguística-mãe. Esta metamorfose é evidenciada nos variados estilos de pesquisa praticados na LA contemporânea, transgressiva e antidisciplinar, segundo Pennycook (2006), da desaprendizagem, como aponta Fabrício (2006) e suleada, conforme Silva Júnior e Matos (2019), convergindo em diálogo com uma abordagem educacional comprometida em enfrentar o sistema colonial.

Ao nos situarmos no contexto do Sul global, abraçando os saberes fronteiriços e refletindo através das ruínas da LA Suleada, deparamo-nos com as reflexões de Matos (2022), cuja abordagem ressoa profundamente com as práticas observadas na EMF. uma vez que a

referida autora destaca uma LA que se nutre não apenas dos conceitos preconizados pela educação bilíngue do Norte, mas que encontra suas raízes em uma abordagem autêntica e genuinamente comprometida com a desconstrução de paradigmas coloniais.

Desse modo, compreendo que a convergência entre a escola foco de minha pesquisa e a LA contemporânea torna-se evidente nesse contexto, revelando um diálogo que vai além do discurso teórico para se materializar em práticas pedagógicas fundamentadas nos estudos/pedagogias decoloniais, como defendem Walsh (2018), Landulfo (2022), Candau e Oliveira (2012), dentre outros. O que se extrai da trajetória da EMF é a habilidade de traduzir a teoria em ações concretas, uma prática pedagógica que se destaca pela autenticidade e pela orientação decolonial, resistindo ao sistema colonial que nos é imposto há séculos.

Em sintonia com as ponderações de Kleiman (2013), que postula que a LA deve ser concebida para o Sul e com o Sul, a abordagem da EMF ressoa como um eco dessa premissa. Assim, ao enlaçar a contemporaneidade da LA com os princípios da EMF, revela-se um terreno fértil para a construção de uma prática acadêmica que transcende fronteiras geográficas e temporais, ancorada na busca por uma compreensão mais inclusiva, diversificada e socialmente engajada, como vem sendo concebida a LA desde a sua terceira virada, quando vários estudiosos da área passaram a defender que não é mais possível uma ciência da linguagem que esteja à margem dos anseios e das realidades sociais, ou ainda, como postula Rajagopalan (2006, p. 165) uma LA que entenda “que é a teoria que precisa ser moldada segundo as especificidades da prática”.

Enfim, foi nessa escola que, em minha concepção, tanto dialoga com a LA que acredito, que encontrei tratamento acolhedor por parte de toda a equipe, desde as suas sócias, passando pela diretora, coordenadora, professoras e professor das duas séries envolvidas e de toda a equipe técnica. Inicialmente, tinha a intenção de adotar uma postura de observadora não participante. No entanto, motivada pela espontaneidade e curiosidade da(os) envolvida(os) em relação a mim, várias situações de interação com a comunidade presente ocorreram. Alguns exemplos foram imprevistos que demandaram minha assistência em algumas aulas, tais como convites rápidos para participar de dinâmicas e até mesmo conversas informais com o objetivo de contextualizar as circunstâncias diárias. Assim, a observação participante ocorreu de forma despretensiosa e resultou na diminuição da distância entre a professora e a pesquisadora. Além disso, considero que a partir dessas ‘interferências’, a minha presença gerou um impacto mínimo no comportamento das pessoas envolvidas, não influenciando nos registros de dados.

Coloquei meu corpo no mundo nas águas de um mar incerto, o qual adentrei repleta de sonhos, anseios e medos. E agora, ao som do Ilê carrego uma bagagem imaterial de

ancestralidade. Cada batida ecoa as lições das ondas superadas, revelando vozes esquecidas, emergindo da opressão ainda impostas por um sistema escolar colonial, como um canto de resistência que me impulsionou a ir além do que achei que fosse possível. A bagagem que carrego agora é repleta de questionamentos e propostas transformadoras de desejo de construir pontes, de promover o diálogo entre diferentes saberes e visões de mundo, de anseio por uma educação que resgate as histórias silenciadas, que abrace a diversidade e rompa com os grilhões do eurocentrismo. Assim, atravessando mares e desafiando limites, sigo com a convicção de que cada contribuição é um passo em direção a uma educação que celebra a pluralidade, a valorização das identidades e a construção de um mundo mais igualitário. Ao refletir sobre minha própria jornada de descoberta da negritude, despertando para a riqueza após conhecer o Ilê Aiyê na noite da escolha da Deusa do Ébano, percebo como minha história de orgulho e resgate ancestral ocorreu tardiamente, ao contrário do que provavelmente acontece com as crianças que frequentam a EMF. Enquanto minha jornada foi desencadeada em um momento específico, a escola oferece a essas crianças a oportunidade de crescerem imersas em uma atmosfera que desde o início celebra, valoriza e fortalece sua identidade negra, proporcionando um orgulho ancestral desde a infância. Essa diferença temporal destaca a importância de espaços educacionais como a EMF, que moldam não apenas o presente, mas também o futuro, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento positivo e a formação de indivíduos conscientes e orgulhosos de suas raízes.

A sinergia entre a música e a EMF, é complementada pela visão expressa no PPP da escola. Enquanto a música e a escola convergem na celebração da identidade negra, na resistência ao racismo institucional e na desconstrução de estereótipos prejudiciais, o projeto pedagógico reconhece a importância de não negligenciar a cultura hegemônica, mas sim de enriquecer a escolarização com novas narrativas historicamente invisibilizadas e silenciadas. Essa confluência pode promover uma educação inclusiva e transformadora, onde a formação Afro-Brasileira é valorizada tanto no plano pedagógico quanto nas práticas culturais e artísticas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Não objetivamos negligenciar a cultura hegemonicamente aceita, pois compreendemos que fazer isso significa nos isolarmos do mundo e reforçaremos os mecanismos de segregação que irão contra o processo de inserção social das nossas próprias crianças. Entretanto, buscamos investir na escolarização a partir de novas narrativas invisibilizadas e silenciadas ao longo do nosso processo de construção histórica de base colonial. Nesta perspectiva, daremos ênfase à formação Afro-Brasileira tanto no plano pedagógico, como nas práticas de expressões artísticas, culturais e esportivas, em suas diversas formas de manifestações (EMF, 2022, p. 28).

A música, em seu eco, serve como um lembrete constante das mensagens poderosas e



valores que a EMF vislumbra inculcar em seu ambiente educacional. Essa simbiose entre expressão artística e educação transformadora evidencia uma abordagem holística na promoção da igualdade racial e no fortalecimento da identidade negra na comunidade.



### Que Bloco é esse

**Paulinho Camafeu/Ilê Aiyê**

... Somos crioulo doido (Somos bem legal)

Temos cabelo duro (Somos black power)

Somos crioulo doido (Somos bem legal)

Temos cabelo duro (Somos black power)

... Que bloco é esse? (Ilê) Eu quero saber (Ilê Aiyê)

É o mundo negro que viemos mostrar pra você

Que bloco é esse? (Ilê) Eu quero saber (Ilê Aiyê)

É o mundo negro que viemos mostrar pra você

... Branco, se você soubesse o valor que o negrão tem

Tu tomava banho de piche ficava pra negrão também

Eu não lhe ensino minha malandragem

Nem tampouco minha filosofia, não

Quem dá luz a cego é bengala branca e Santa Luzia

... Que bloco é esse? (Ilê) Eu quero saber (Ilê Aiyê)

É o mundo negro que viemos mostrar pra você

### 3. É educação bilíngue? QUERO!

Nestes últimos vinte anos participei ativamente, dentro dos espaços que ocupei, das discussões acerca das transformações que têm ocorrido no âmbito do ensino de línguas não só por demandas pedagógicas e sociais, mas também por necessidades mercadológicas. Em um primeiro momento, influenciada pela minha atuação em curso de inglês, refutei a forma de se ensinar inglês dentro da escola, pois considerava que a aprovação de estudantes em exames internacionais era a única comprovação de eficácia de ensino. Considerava frustrante o que era possível fazer na escola e acreditava que, pela minha experiência, a tal sonhada proficiência que, para muitas pessoas, está associada ao mito do falante nativo, conforme explica Mota (2004), era o único objetivo e era somente alcançada dentro do curso de inglês. Contrariando essa perspectiva, a EMF, a partir de uma premissa decolonial, aborda o ensino dos conhecimentos tidos como hegemônicos, mas, ao mesmo tempo, e principalmente, resgata e valida dos conhecimentos ancestrais. Minha motivação para retomar o estudo acadêmico baseou-se na necessidade de observar como a EMF busca ir além de apenas uma teoria intelectual, e se estabelecer como uma iniciativa que efetivamente promove transformações. Por esse ângulo. Pinheiro e Passos (2021) afirmam que a

[...] decolonização epistemológica promovida pelos currículos decoloniais, como é o caso da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, está se concretizando à medida em que outros imaginários são construídos na educação infantil, em quilombos urbanos, assentamentos, coletivos estudantis, cursinhos pré-vestibulares, organizações sociopolíticas, entre outros espaços formais e não-formais. Nesse sentido, a Escola Afro-Brasileira Maria Felipa propõe uma práxis desde a decolonialidade e lança desafios às epistemologias da educação (Pinheiro; Passos, 2021, p. 16).

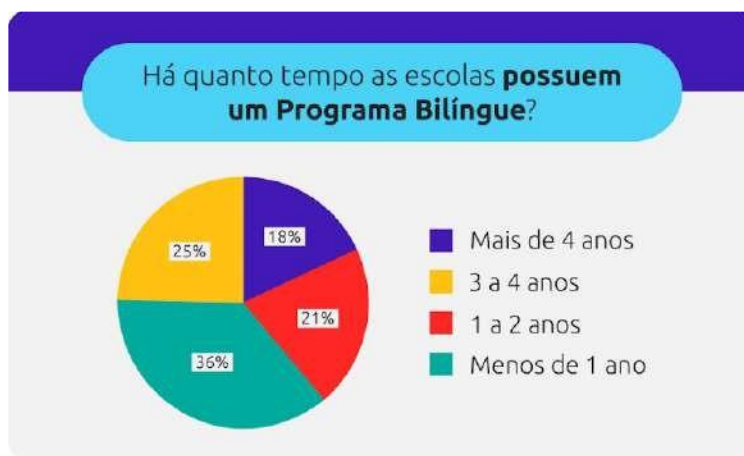
A partir desse olhar para a educação, neste capítulo pretendo delinear uma trajetória histórica para compreender a Educação Bilíngue ao longo do tempo onde serão abordados os principais modelos e abordagens empregadas nesse domínio, oferecendo uma visão panorâmica das opções disponíveis, particularmente no contexto brasileiro. Será apresentada uma descrição e análise da Educação Bilíngue na EMF, ressaltando as práticas e abordagens adotadas por essa instituição.

A Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (ABEBI) traz um número, hoje desatualizado, de um crescimento de 10% desde 2014 até 2019 das escolas privadas que adotam no seu currículo a Educação Bilíngue em parceria entre empresas e escolas (ABEBI, 2017). A pesquisa “Panorama do Ensino Bilíngue na Educação Privada Brasileira” do Edify Education

revela informações sobre a educação de inglês em escolas particulares. Segundo a empresa, a quantidade de alunas(os) atendidas(os) ao menos pelo seu programa bilíngue mais do que sextuplicou, passando de dezesseis mil em 2019 para cem mil em 2023. O relatório apresenta os resultados de uma pesquisa feita com gestores escolares de todo o Brasil, abrangendo profissionais de 25 estados e Distrito Federal entre fevereiro e março de 2023.

A análise de um dado relevante sobre a expansão das escolas bilíngues revela que somente 18% das instituições pesquisadas possuem um programa bilíngue há mais de quatro anos, enquanto 36% implementaram o programa há menos de um ano, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

**Gráfico 1:** Tempo de implementação de Programa Bilíngue



Fonte: Edify Education, 2023.

A pesquisa também indicou uma inclinação para a implementação ao que eles chamam de solução no segmento da Educação Infantil (84%), no Ensino Fundamental anos iniciais (91%), no Ensino Fundamental anos finais (59%) em contraste com o Ensino Médio (16%). No entanto, é importante ressaltar que a pesquisa é conduzida pela própria Edify com o intuito de promover a venda do produto. Nesse sentido, a empresa encerra essa seção com um discurso de vantagem no mercado de trabalho, seguindo uma perspectiva neoliberal conforme podemos observar: “Por fim, esse número ainda revela que ter uma solução bilíngue da Educação Infantil até o Ensino Médio pode ser um grande diferencial de comunicação para as instituições que buscam se destacar no mercado” (Edify Education, 2023). A perspectiva neoliberal no ensino de línguas, alinhada ao neoliberalismo, levanta sérias preocupações pois, ao priorizar competências linguísticas visando ao mercado de trabalho global e promover a privatização educacional, ela inevitavelmente acentua desigualdades, restringe o acesso à educação e desconsidera aspectos culturais e sociais contidos no ensino-aprendizagem de línguas.

Transformar a educação em uma mercadoria com ênfase econômica não apenas compromete a integridade do processo educacional, mas também contribui para a perpetuação de exclusões e discriminações.

**Gráfico 2:** Segmentos os quais o Programa Bilíngue é aplicado



Fonte: Edify Education, 2023.

Quando questionados sobre a razão para contratar um programa bilíngue, a pesquisa revela que a maioria dos diretores, mantenedores e coordenadores (57%) indicou como principal objetivo proporcionar as(os) estudantes “um ensino de inglês de qualidade”. Outro grupo significativo, representando 38% dos entrevistados, buscava se diferenciar no mercado de sua região em adição a 5% dos participantes relataram ter contratado um programa bilíngue em resposta a uma demanda ativa por parte dos pais. Não tenho acesso direto à forma como a pergunta foi formulada na pesquisa mencionada, no entanto, é comum que pesquisas dessa natureza incluam questões fechadas de múltipla escolha. Dependendo do questionário utilizado, os gestores podem ter selecionado a opção “inglês de qualidade” como resposta mais alinhada com suas percepções e/ou expectativas. Cabe destacar que a forma como as perguntas são formuladas pode influenciar as respostas obtidas.

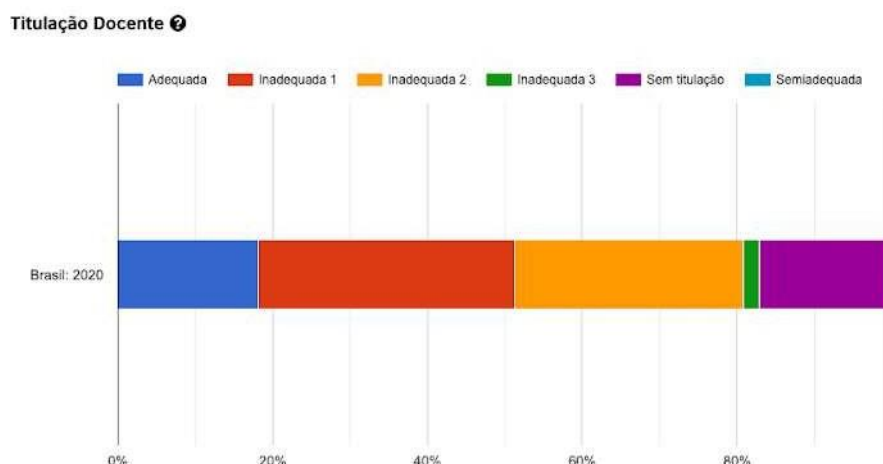
**Gráfico 3:** Motivação para a contratação do Programa Bilíngue



Fonte: Edify Education, 2023.

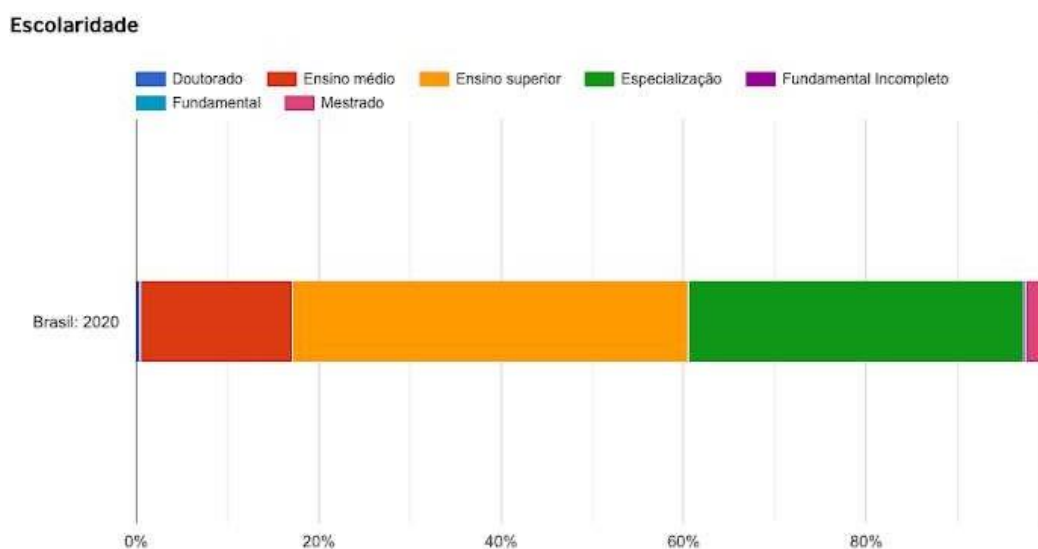
Embora, no Brasil, não haja diretrizes oficialmente homologadas sobre a formação adequada de professoras para a Educação Bilíngue, o Observatório Ensino da Língua Inglesa considerou que apenas 18% das professoras de inglês possuem uma formação considerada adequada (GRÁFICO 4). Isso inclui aqueles que possuem uma licenciatura única em Letras Inglês, licenciatura dupla em Letras Português-Inglês ou um bacharelado em uma dessas áreas, complementado por formação pedagógica concluída em Língua Inglesa. Outrossim, a quantidade reduzida de professoras de inglês que possuem mestrado e, ainda mais escassa, aqueles que possuem doutorado (GRÁFICO 5), pode ser um dos indicativos para uma quantidade limitada de pesquisas na área.

**Gráfico 4:** Indicativo da titulação do docente de língua inglesa



Fonte: Observatório Ensino da Língua Inglesa.

**Gráfico 5:** Indicativo de escolaridade das professoras de inglês



Fonte: Observatório Ensino da Língua Inglesa.

A interpretação dos dados presentes nos gráficos, embora não seja o foco primário deste estudo, instiga reflexões sobre a formação de professoras(es) de inglês no contexto educacional brasileiro e sobre que empresas estão à frente dessas pesquisas e quais são seus objetivos. Emerge a preocupação quanto à falta de orientação sobre qual formação é adequada para atuar na Educação Bilíngue. A escassa porcentagem de formação considerada adequada ressalta a urgência de investigar os fatores subjacentes a esse cenário, questionando uma carência de

programas específicos de formação. Nesse contexto, compreender as disparidades de desempenho entre os distintos tipos de formação torna-se essencial para direcionar as políticas educacionais. A presença limitada de professoras(es) com mestrado e doutorado no campo específico de Educação Bilíngue, por exemplo, levanta preocupações pertinentes acerca do incentivo à pesquisa na área de ensino de línguas, gerando indagações sobre como essa escassez de pesquisadoras(es) impacta diretamente a qualidade do ensino na Educação Bilíngue.

Portanto, considero a necessidade de investimentos em programas de pós-graduação e pesquisa na Educação Bilíngue como uma rota promissora, pois não apenas poderia suprir a carência de profissionais qualificadas (os), mas também contribuiria para a qualidade do ensino nessa modalidade, reduzindo potencialmente a busca pelas chamadas soluções bilíngues desconectadas do contexto educacional local.

Em conformidade com as escolhas metodológicas para este estudo, experimentei, realizei observações, registrei informações e empreendi reflexões tanto no âmbito da sala de aula quanto fora dela, com o intuito de alcançar uma compreensão mais ampla e aprofundada de uma educação linguística outra, que tenha “como objetivo primeiro promover a paz, a equidade e a justiça social, visto que é, sobretudo, um ato político de resistência e de luta contra todo tipo de discriminação e de racismo[...]” (Mendes, 2022, p. 125). Alicerçada na premissa de que a língua(gem) e a justiça social estão intrinsecamente conectadas, acredita-se que, se a língua(gem) possui o poder de infligir danos, mas também pode ser direcionada para curar (Souza Neto, 2024). Nesse sentido, assumi um desafio nessa nova empreitada de adquirir um entendimento acerca do que representa a educação bilíngue no contexto brasileiro atual convencida de que se a discutirmos de maneira séria e propositiva, esta pode ser uma excelente porta de entrada para promover uma Educação bi/plurilingue comprometida com uma sociedade mais justa. Se podemos ter no horizonte essa perspectiva de Educação Bilíngue, então eu quero!

### **3.1 Os caminhos binacionais da Educação bilíngue no Brasil. Onde estamos e para onde vamos?**

Os centros binacionais, como ACBEU, CCBEU, Casa Thomas Jefferson, Panamericana, Sulamericana, Global, dentre outros, estabeleceram parcerias com a Embaixada dos Estados Unidos, que lhes confere uma influência significativa no cenário da Educação Bilíngue no Brasil. Essas instituições têm adentrado nas escolas brasileiras, buscando estabelecer-se como referências no ensino da língua inglesa e na disseminação da cultura

norte-americana/europeia. A Cultura Inglesa e a Maple Bear canadense também adentraram este cenário competitivo de Educação Bilíngue e assim como os centros binacionais, oferecem ao mercado brasileiro parcerias com programas de ensino de inglês, muitas vezes apresentados como solução definitiva para a formação bilíngue.

Contudo, é necessário questionar a natureza dessa parceria e a forma como ela é estabelecida. A formação das(os) professoras(es), por exemplo, pode ser vista como um pacote padronizado, onde o foco principal é a adequação aos métodos e conteúdos definidos pelos centros binacionais, ao invés de uma formação crítica e reflexiva sobre a Educação Bilíngue. Entendo que é preciso reconhecer que esse tipo de treinamento pode ser percebido como um processo de adestramento, onde as professoras são orientadas a seguir um conjunto pré-determinado de diretrizes e práticas, limitando assim sua autonomia e sua capacidade de adaptação às realidades específicas das escolas e das(os) estudantes.

Nesse sentido, recordo Nego Bispo que nos conta que aprendeu quando criança sobre a complexidade da relação entre adestramento e colonização, sugerindo uma conexão profunda entre os dois conceitos. Segundo o pensador, “tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o da sua cosmologia [...]” (Bispo dos Santos, 2023, p. 11-12).

Nesse contexto, é fundamental considerar a influência dos centros binacionais e questionar a natureza da parceria estabelecida, especialmente no que diz respeito à promoção da Educação Bilíngue no Brasil. Em vez de valorizar a riqueza da diversidade cultural e linguística do país, poderíamos indagar se essa colaboração efetivamente abraça a pluralidade ou, pelo contrário, reforça uma abordagem uniformizadora e alienante. Tal abordagem padronizada, em consonância com Nego Bispo, pode desconsiderar as realidades e necessidades específicas das estudantes e professoras brasileiras, contribuindo para uma dinâmica de colonização educacional que subestima as potencialidades locais em prol de modelos estrangeiros. Assim, ao refletir sobre essa parceria, torna-se imperativo confrontar os paradigmas hegemônicos e buscar caminhos que verdadeiramente valorizem a diversidade e a autonomia dos sistemas educacionais brasileiros.

Megale (2005), referência em Educação Bilíngue no Brasil, concorda em primeira instância com a definição de Educação Bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (apud Hamers e Blanc, 2000, p. 189). No entanto, a



pesquisadora reforça que, além do ensino da língua estrangeira/língua adicional<sup>59</sup> como uma matéria em si, a língua é empregada com o propósito de construção de conhecimento em diversas áreas (Megale, 2019). Após uma extensa trajetória de estudos sobre a Educação Bilíngue, El Kadri e Megale (2023) destacam uma Educação Bi/Multilíngue intercultural deve ser comprometida com a equidade social, e deve buscar superar a visão monocromática da cultura escolar ao desvelar o “daltonismo cultural” presente nas instituições de ensino:

Por conta do daltonismo cultural, não reconhecemos as diferenças que compõem nossas escolas e não refletimos sobre as relações de poder que as perpassam, sejam elas de gênero, étnicas, regionais ou mesmo relativas à aprendizagem. Somando-se a isso, partimos, na ideologia intercultural, da compreensão da prática pedagógica como um processo de negociação cultural (Moreira; Candau, 2008). A Educação Bi/Multilíngue se torna, portanto, uma possibilidade para desvendar o eurocentrismo presente em nossos currículos, o que nos obriga a repensar nossas escolhas pedagógicas a fim de fazer com que outros discursos e outras narrativas circulem em nosso ambiente escolar (El Kadri; Megale, 2023, p. 37).

Direcionando sua crítica ao eurocentrismo, Rocha e Megale (2023) destacam a importância da translíngua<sup>60</sup> dentro de uma perspectiva decolonial. Esta abordagem não só desafia as hierarquias de pensamento impostas pelo colonialismo, mas também transcende as barreiras das epistemologias coloniais. Isso possibilita o surgimento de uma linguagem que evita perpetuar o poder imperial e outras formas de opressão, silenciamento e anulação. Assim, a Educação Bilíngue se revela como um agente transformador que pode auxiliar pessoas a compreender e se expressar no mundo.

---

<sup>59</sup> A escolha de utilizar os termos língua estrangeira/língua adicional decorre da base teórica fornecida por diferentes autoras, que empregam um termo ou outro em seus estudos. Portanto, busco adotar uma abordagem inclusiva que leve em consideração as perspectivas e terminologias utilizadas por diferentes autoras(es) citadas(o)s, a fim de abranger a diversidade de conceitos e pontos de vista existentes.

<sup>60</sup> Trago aqui alguns autoras(es) aos quais me afino no que diz respeito a translíngua:

1- García e Wei (2014) argumentam que a translíngua é uma forma natural de comunicação, na qual as pessoas podem usar e combinar diversas línguas de maneira criativa e estratégica para se expressar de forma mais eficaz. A translíngua não deve ser considerada um equívoco ou interferência linguística, mas sim uma prática legítima que reflete a fluidez e habilidade dos indivíduos bilíngues ou multilíngues em transitar entre diferentes línguas.

2- Megale e De Camargo (2015) exploram como os sujeitos bilíngues contemporâneos utilizam um repertório linguístico diverso e fluido, combinando e adaptando elementos de diferentes línguas de acordo com o contexto e as necessidades comunicativas. É destacada a importância de reconhecer essas práticas translíngues, que refletem a fluidez e a complexidade da linguagem na sociedade atual.

3- Canagarajah (2013) propõe que a translíngua é uma abordagem realista e inclusiva para o uso da linguagem em contextos multilíngues. Ele argumenta que as pessoas têm a capacidade de utilizar e combinar diferentes línguas de maneira eficaz, desafiando a visão tradicional de competência em uma única língua. Canagarajah salienta a valorização da diversidade linguística presente na translíngua, promovendo a inclusão e a igualdade linguística. Ele defende uma abordagem pedagógica que encoraje o uso translíngüístico, desenvolvendo a conscientização intercultural e a habilidade de se comunicar de forma flexível e adaptável em diferentes contextos linguísticos.

Diferentes contextos tornam uma conceitualização definitiva complexa pois depende de fatores distintos como os interesses dos agentes da comunidade na qual está inserida, a condição econômica e social dos indivíduos que a integram, a existência de regulamentação para seu funcionamento e o prestígio das línguas de instrução. Nesse sentido, a referida pesquisadora ratifica que a Educação Bilíngue se divide em dois grandes domínios. Por um lado, voltado para grupos minoritários, como é o caso de comunidades indígenas, comunidades de fronteira, comunidades quilombolas, comunidades surdas e comunidades de imigrantes e/ou refugiados e por outro lado, voltada para estudantes de classes dominantes que é de caráter elitista cujo objetivo aponta para um futuro de vantagens e sucesso profissional (Megale, 2018).

No caso das comunidades de imigrantes, a Educação Bilíngue deve atender às complexidades e especificidades que caracterizam cada um desses contextos, nos quais os relacionamentos e comunicação se dão a partir de conflitos identitários, políticos e de poder. O imigrante é convocado a se comunicar na língua estrangeira/língua adicional no novo cenário em que vive, não só para fins de integração social, mas também de condições de trabalho. Eles podem manter o uso da L1 em contextos familiares. Desse modo, compartilho da mesma perspectiva de Fritzen e Ewald (2011) ao defenderem o direito das crianças (jovens, adultos) que pertencem a grupos de línguas minoritárias de terem acesso a atividades de alfabetização em sua língua de origem - língua de imigração - e na língua oficial do país por meio da educação formal.

Além dos domínios mencionados pela pesquisadora, apesar de não ser o foco do meu estudo, proponho um terceiro domínio: o dos excluídos da possibilidade de acesso à educação linguística bi/plurilingue de qualidade, representados, majoritariamente, pelas(os) estudantes das escolas públicas. Enquanto os centros binacionais estabelecem parcerias e ganham destaque na promoção do ensino bilíngue, muitas(os) estudantes de escolas públicas enfrentam grandes desafios para ter acesso a oportunidades de aprendizado em uma língua estrangeira/adicional.

Nessa direção, apesar de já haver uma tentativa da implementação da Educação Bilíngue em algumas escolas públicas de alguns estados e municípios brasileiros<sup>61</sup>, a falta de recursos e interesses políticos destinados à formação adequada dos docentes das escolas públicas compromete a qualidade do ensino bilíngue e perpetua as desigualdades educacionais. A consolidação das parcerias com centros binacionais muitas vezes ocorre à custa da exclusão das profissionais já inseridas no contexto do ensino público no Brasil, uma vez que as escolas

---

<sup>61</sup> Irei tratar deste assunto mais à frente neste trabalho.

que adotam os Programas - chamadas soluções, levam como parte do combo também as professoras de tais instituições.

Ainda em se tratando desses processos de incorporação, em novembro de 2022 a Prefeitura de Salvador, por exemplo, anunciou uma parceria com a Embaixada do Reino Unido para a implantação do ensino bilíngue nas escolas municipais<sup>62</sup>. No entanto, mais uma vez o discurso neoliberal é explícito no texto da matéria quando prioriza a necessidade do ensino da língua inglesa e a busca por habilidades voltadas para o mercado de trabalho globalizado, o que pode negligenciar outros aspectos essenciais do desenvolvimento das(os) estudantes, como a valorização da cultura local e a sua formação crítica. A expansão do ensino bilíngue nessas instituições demandaria investimentos significativos em infraestrutura, formação de professoras(es) e material didático adequado, aspectos que podem não ser contemplados pela parceria estabelecida. É fundamental questionar se essa abordagem realmente promove uma educação inclusiva e de qualidade para todas(os) as(os) estudantes, levando em consideração as particularidades e necessidades das escolas públicas e evitando a reprodução de desigualdades educacionais.

Em contrapartida, em abril de 2023, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) disponibilizou o curso Docência Plural - Formação em interculturalidade e Bilinguismo<sup>63</sup>, bem como um material didático acessível, gratuito e de fácil compreensão. Apesar do enfoque em fronteiras, não apenas como linhas geográficas, mas sobretudo como linhas simbólicas, o material dispõe de uma sessão dedicada à educação bi/multilíngue, seus contextos e modelos. A partir dele e de outros estudos é possível retomar o termo Educação Bilíngue que pode se dar em dois caminhos diferentes.

Há modelos voltados para a escolarização de crianças falantes de línguas minoritárias, diferentes da língua da sociedade em geral, como é o caso de comunidades indígenas e de imigrantes. E há modelos que se referem ao ensino de conteúdos escolares por meio de diferentes línguas e, paralelamente, visando ao ensino de línguas adicionais. Não somente as línguas são objeto desses modelos, como também aspectos culturais a elas relacionados (ENAP, 2023, p. 159).

Em um programa tradicional de ensino de idiomas, a língua estrangeira/língua adicional é o objeto de estudo, é a matéria ou disciplina que pode está integrada ou não aos demais componentes curriculares. Na Educação Bilíngue, a língua é tanto objeto de estudo

---

<sup>62</sup> Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/parceria-viabilizara-implantacao-de-ensino-bilingue-na-educacao-infantil-criado-10-novembro-2022/>. Acesso em: 02 jun. 2023.

<sup>63</sup> Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/918>. Acesso em: 07 abr. 2023.

quanto ferramenta para acessar conhecimentos em diversas áreas; assim, ela deve estar integrada a outros componentes curriculares. Portanto, as(os) docentes precisam estar preparadas(os) para ministrar aulas, desde a educação infantil até o ensino médio, em alguns componentes curriculares na língua estrangeira/adicional.

Em concordância com a ENAP, a proposta de um programa de educação bi ou multilíngue pode ser considerada um modelo de gestão de línguas na escola e deveria ser desenvolvido através de política linguístico-educacional pública. Comungo da mesma visão de Barros (2018) quando questiona a responsabilidade exclusiva dos educadores diante da ausência de suporte e estrutura por parte das instituições acadêmicas e governamentais e conclui que

[...] sem o envolvimento de todos os interessados nas deliberações que podem resultar em políticas de ensino bem-sucedidas, teremos que nos conformar com a exclusão autorizada e permitida por educadores e autoridades governamentais. Estar ciente desse papel, causa, no mínimo, uma mudança no pensamento aristocrata de que a periferia não só pode falar língua estrangeira, como pode protagonizar suas próprias histórias. (Barros, 2018, p. 4)

Em se tratando de Brasil, as novas diretrizes para a oferta de educação plurilíngue foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 2020, porém não foram ainda homologadas. O referido documento apresenta uma série de desafios e lacunas e incoerências que requerem uma análise cautelosa, minuciosa e crítica. É crucial abordar de maneira apropriada as questões nele contidas, a fim de identificar e compreender suas falhas e limitações. Ou seja, é imprescindível uma abordagem reflexiva e cuidadosa para uma devida problematização do referido documento, visando contribuir para o aprimoramento de seu conteúdo. Contudo, considero importante antes de prosseguir nessa análise, fazer uma breve contextualização das políticas linguísticas voltadas para a Educação Bilíngue e plurilíngue em nosso país a fim de refletirmos sobre as questões envolvidas nas diretrizes.

São muitas as línguas presentes em nosso país, cerca de 170 línguas indígenas, além das de origem europeias, tais como pomerano, talian e as africanas. O fato é que somos um país plurilíngue. No entanto, somente após a imposição da língua do colonizador, em 1988, o Brasil reconheceu a existência de outras línguas brasileiras, especialmente as línguas indígenas, lhes garantindo o direito às suas línguas, culturas e próprios processos de educação. A maior parte das escolas indígenas estão em territórios indígenas localizados em diferentes regiões do nosso país. De acordo com o portal do Ministério da Educação, existem hoje 2.819 escolas indígenas atualmente no Brasil<sup>64</sup>.

A matriz curricular do projeto pedagógico da escola indígena deve contemplar temas e conteúdos como: saberes indígenas, territorialidade, gestão ambiental e relações interétnicas, por exemplo direitos, cidadania, sociodiversidade e organização política do Brasil, e temáticas de interesse para as comunidades indígenas específicas. Um projeto bilíngue de educação indígena deve levar em consideração as necessidades linguísticas da comunidade, beneficiando não só a preservação como a utilização das línguas<sup>65</sup>(Brasil, 2012).

Já Educação Bilíngue para surdos<sup>66</sup> é garantida por lei desde 2002 (Lei 10.436/2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Esse modelo educativo parte do princípio de que os sujeitos surdos precisam ter a possibilidade de optar por uma educação na qual a instrução, em sala de aula, ocorra por meio da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS)-L1, e a Língua Portuguesa seria ensinada como segunda língua-L2 como é possível verificar nos excertos abaixo:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1o Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: [...]

II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III – prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; [...] (Brasil 2005)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, por sua vez, assegurou a inclusão do ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no currículo das escolas da Educação Básica. A permissão de oferecer uma língua estrangeira/adicional no ambiente escolar foi estabelecida na parte diversificada do currículo, conforme estipulado no Art. 26 § 5º: “Na parte diversificada do currículo, a partir da quinta série, será incluído obrigatoriamente

---

<sup>64</sup> Para saber mais sobre escolas indígenas no Brasil verifique o site <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

<sup>65</sup> Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32685-educacao-indigena?start=40#:~:text=O%20Brasil%20possui%20atualmente%202.819,anos%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental>. Acesso em: 22 fev. 2024.

<sup>66</sup> Para saber mais sobre educação bilíngue para surdos acesse [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192) e [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acessos em: 04 jun. 2023.

o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha será feita pela comunidade escolar, levando em consideração as possibilidades da instituição” (Brasil, 1996).

Reis et al. (2022) mencionam a Lei n.º 11.161/2005, conhecida como Lei do Espanhol, que tinha como objetivo promover o ensino e incentivo da língua espanhola no Brasil, sugerindo que a lei pode ter negligenciado a diversidade linguística do país, limitando a oferta de outras línguas estrangeiras nas escolas e deixando de valorizar outros idiomas presentes nas comunidades escolares. O ensino da língua espanhola nas escolas brasileiras deveria ser o estímulo à pluralidade linguística, valorizando tanto a proximidade geográfica quanto à diversidade cultural e linguística presente nos países. Seria benéfico se esse ensino não fosse em detrimento do ensino de outras línguas nas escolas, o que poderia não ser o caso. “Que está *bajo control. La escuela y el Monte de Piedad Son propiedad del señor Matanza. Él decide lo que va, dice lo que no será.*”<sup>67</sup> Em uma reinterpretação das palavras de Manu Chau, podemos compreender que essas decisões são normalmente aplicadas de maneira autoritária, como se o *Señor Matanza* representasse o Estado e *el Monte de Piedad* representasse a língua imposta. E eu vou resistindo e “traçando vários planos pra poder contra-atacar”<sup>68</sup>.

É possível observar que o monolinguismo está presente nas relações entre nações, onde políticas linguísticas podem refletir a subordinação econômica ao impor a língua inglesa no currículo escolar do ensino fundamental e médio no Brasil a exemplo da implementação da Lei n.º 13.415/2017. Com a modificação do parágrafo quinto do Art. 26 § 5º: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” além § 4º: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2017).

Como resultado, a partir da implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, a língua inglesa foi estabelecida como uma língua franca, “uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (BNCC 2017, 2018) e teve seu *status* elevado para oferta obrigatória no currículo escolar. Isso significa que o ensino da língua inglesa passou a ser uma

---

<sup>67</sup> Trecho da música Sulamericano de BaianaSystem: Que está sob controle. A escola e a casa de penhores. São propriedade do senhor Matança. Ele decide o que vai, ele diz o que não vai. Tradução letras.music.br <https://www.letras.mus.br/baianasystem/sulamericano/traducao.html>. Acesso em: 04 jun. 2023.

<sup>68</sup> Trecho da música Sulamericano de BaianaSystem.

exigência nas escolas, reproduzindo a importância atribuída a essa língua no contexto global e nas interações internacionais. Ademais, cabe a cada instituição oferecer outras línguas estrangeiras. Reis et al. (2022) sugerem que nos atentemos para o fato de que é respaldado pela Constituição Federal de 1988 e ao processo de descentralização político-linguística promovido por ela, em princípio, os estados deveriam possuir autonomia para gerir a diversidade linguística e cultural local, promovendo ações no sistema educacional que valorizem as relações já estabelecidas. Isso implica reconhecer a importância de respeitar as especificidades regionais e promover uma educação que esteja em sintonia com as demandas e as características de cada comunidade, além de possibilitar a democratização e a “deselitização do ensino de línguas em nosso país” (Landulfo, Freitas, 2023, p. 14).

Após o registro desse breve panorama, retomo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilingue (Brasil, 2020), mencionada acima, considerando que, se implementadas, elas terão, assim como os demais documentos citados, respaldo legal para atender a diferentes contextos que não estão abordados pela legislação educacional atual. Essas diretrizes visam promover uma educação que valorize a diversidade linguística e cultural do país, abrangendo diversas línguas e contextos. No entanto, é necessário reconhecer alguns desafios, como problemas, incoerências e demandas que precisam ser revistos e reformulados; do contrário, poderiam intensificar a disparidade entre escolas públicas e privadas, fortalecer a autonomia dos centros binacionais e excluir ainda mais as(os) professoras(es) que não recebem apoio formativo do governo.

Ao discutir as diretrizes curriculares para língua estrangeira/língua adicional, é relevante destacar que o documento aborda outras línguas, como línguas indígenas, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e línguas de fronteira. Porém, a falta de um aprofundamento adequado sobre as línguas africanas, afro-brasileiras e das línguas faladas em comunidades quilombolas no documento das diretrizes curriculares, é uma falha evidente. Ao não fornecer um histórico ou detalhes sobre suas localidades, e também não apresentar incentivos claros para o ensino dessas línguas, o documento deixa de valorizar e promover a diversidade linguística e cultural presente no Brasil. Essa omissão pode contribuir para a perpetuação do silenciamento e da marginalização dessas línguas, negando a importância de preservar e fortalecer as identidades linguísticas das comunidades envolvidas. Essa lacuna ainda pode ser interpretada como uma forma de apagamento linguístico, pois não proporciona uma visibilidade adequada a essas línguas e suas respectivas comunidades.

É preocupante que o relatório presente neste documento não aborde a falta de diversidade no ensino de línguas estrangeiras/línguas adicionais. Em vez disso, concentra-se principalmente na preocupação com a ausência de objetivos claros de aprendizagem para a língua inglesa em termos de proficiência a ser alcançada na educação básica, bem como na falta de referências específicas sobre a proficiência das(os) professoras(es).

Por conseguinte, algumas considerações pertinentes à questão da formação das professoras descritas no terceiro capítulo das Diretrizes, não devem ser ignoradas.

O Artigo 10 se refere à exigência referente à qualificação das(os) professoras(es) que irão atuar em Escolas Bilíngues, para as já formadas ou em formação iniciada até o ano de 2021. As exigências incluem:

I – para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais:

- a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e PROCESSO Nº: 23001.000898/2019-20 Ivan Siqueira – 0898 26
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

II – para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:

- a) ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura correspondente à área curricular de atuação na Educação Básica;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC). (BRASIL 2020)

Primeiramente, parece deveras controverso considerar uma equivalência entre os cursos de Pedagogia e de Letras, como se um pudesse substituir o outro. Portanto, mesmo que haja uma exigência de uma formação complementar em Educação Bilíngue seja pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, é incerto quem financiará essas formações complementares. No caso do curso de Letras, cujo currículo é voltado para Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, há lacunas referentes ao desenvolvimento infantil e às didáticas dos componentes curriculares, por exemplo. Por outro lado, na pedagogia, não existe uma discussão aprofundada acerca da educação linguística levando em consideração a língua estrangeira/língua adicional. A esse propósito, Tonelli e Ávila (2018) questionam tanto a viabilidade dos cursos de pedagogia



poderem oferecer componentes curriculares que contemplem o estudo e o ensino da língua estrangeira/língua adicional, quanto a adição de componentes curriculares que abordem o trabalho com as crianças do Ensino Fundamental anos iniciais nos cursos de Letras. As pesquisadoras ainda ressaltam a necessidade da promoção de formação continuada para essas(es) profissionais. Em relação à proficiência da língua estrangeira/língua adicional das docentes, coaduno ao questionamento de Barros e Landulfo quanto ao documento utilizado para avaliá-las:

[...] é impossível não questionar o fato de um documento-avaliador europeu ser considerado adequado para certificar a qualificação do saber docente brasileiro. Sabemos que os responsáveis pela formação docente no Brasil são os cursos de Licenciaturas e o curso de Pedagogia e, portanto, é uma afronta o fato desse documento acatar um exame estrangeiro como avaliador da qualidade do conhecimento das/dos professoras(es). Não nos parece adequado utilizar o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Council of Europe, 2001; 2018) como parâmetro ou base indicadora dos objetivos de aprendizagem ou da qualidade da oferta da Educação Bi/multilíngue em nosso país (Barros, Landulfo, 2021, p. 189).

Aqui, as autoras defendem que seria mais coerente se a formação docente contínua fosse responsabilidade e confiada aos departamentos de Letras e pedagogia das Instituições Públicas de Ensino Superior do país. Afinal, são essas(es) professoras(es), em sua maioria, que integram ou irão compor o quadro docente das escolas públicas do Brasil. Não obstante, questionamos se será este uma espécie de pacto de exclusão para que a Educação Bilíngue siga privilegiando as(os) estudantes de escolas privadas. Ainda, em concordância com Barros e Landulfo:

[...] compreendemos a necessidade de ressignificar os currículos dos cursos de Letras das instituições brasileiras, de modo que esses possam atender às novas demandas e, em especial, atendem para o fato de que a/o docente de línguas é, acima de tudo, um e um(a) educador(a) de línguas. Nesse sentido, defendemos a importância do curso de Letras estabelecer trocas que dialoguem com as propostas da graduação em Pedagogia. (Barros; Landulfo, 2021, p. 187)

Em vista disso, há uma pequena variação nos itens “a)” e “c)” do Artigo 11 para as(os) professoras(es) com formação iniciada a partir de 2022. Neste caso:

I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais:

a) ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue; e

b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR).

II - Para atuação como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:

a) ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue e, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica;

b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e

c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC), exceto para professores com formação em Letras para Educação Bilíngue.

Entretanto, ao analisar a grade curricular de pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), universidade na qual estou concluindo o curso de mestrado, constatei que nos componentes curriculares, obrigatórios, até o momento desta escrita, não há referência ao ensino de língua estrangeira/língua adicional (QUADRO 1), e dos oitenta e três componentes curriculares optativos, somente um diz respeito à língua estrangeira/língua adicional que é o componente Inglês Instrumental.

## Quadro 1: Grade curricular do curso de pedagogia da UFBA

16

QUADRO CURRICULAR DAS TURMAS DIURNAS

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII
Organização da Educação Brasileira 68	Linguagem e Educação 68	Língua Portuguesa no Ensino Fundamental 68	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 68	Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais 68	Gestão Educacional 68	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso 68	T R A B A L H O  D E  C O N C L U S Ã O  D E  C U R S O
Psicologia da Educação 68	Filosofia da Educação 68	Matemática para o Ensino Fundamental 68	Metodologia do Ensino da Matemática 68	Educação de Jovens e Adultos 68	Práticas Educativas em Educação Infantil 68	Optativa 4 68	
Antropologia da Educação 68	Didática 68	Ciências Naturais no Ensino Fundamental 68	Metodologia do Ensino de Ciências Naturais 68	Educação Profissional 68	Avaliação da Aprendizagem 68	Optativa 5 68	
Sociologia da Educação 68	Currículo 68	História da Civilização Brasileira 51	Metodologia do Ensino da História 68	Educação Infantil 68	Pesquisa em Educação 68	Optativa 6 68	
História da Educação Brasileira 68	Educação e Tecnologias Contemporâneas 68	Geografia no Ensino Fundamental 68	Metodologia do Ensino de Geografia 68	Alfabetização e Letramento 68	Optativa 2 68	Optativa 7 68	
Iniciação ao Trabalho Acadêmico 68	Optativa 1 68		Arte Educação 68	Língua Brasileira de Sinais 68	Optativa 3 68	Optativa 8 68	
		Estágio 1 85	Estágio 2 85	Estágio 3 85	Estágio 4 85		
ATIVIDADES COMPLEMENTARES [100]							

Fonte: Site da Faculdade de Educação (FACED).

Já o curso de Letras oferece habilitações em Língua Estrangeira Moderna ou Clássica e Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna (QUADRO 2) porém, apesar de haver componentes obrigatórios como Didática e Práxis Pedagógica I e II, respectivamente no quinto e no sexto semestre, não há nenhum componente – nem obrigatório, nem dos noventa e seis optativos –, relacionado à educação bilíngue e nem para o ensino de língua estrangeira para crianças (LEC), tampouco didática da matemática, ou de ciências, história e geografia nem no ensino Médio, nem no ensino Fundamental ou Infantil.

## Quadro 2: Grade curricular do curso de Letras com licenciatura em Inglês da UFBA

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico						12/11/2020 10:31		
R00041 - Grade Curricular (Curso)								
Curso:	403200	Curriculo:	2019-1	Turno:	Diurno	Duração em anos:	Mínima: 3 Média: 4 Máxima: 5	
Área:	Letras		Titulação:					Licenciado em Letras
Habilitação:	Licenciatura - Inglês							
Base Legal:	CRIAÇÃO/AUTORIZAÇÃO: DECRETO Nº 10.664 DE 20.10.1942. RECONHECIMENTO: DECRETO Nº 17.206 DE 21.11.1944. DIRETRIZES CURRICULARES: RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 18 DE 13.03.2002. PARECER CNE/CES Nº 492/01 DE 09.07.2001. PARECER CNE/CES Nº 1363/01 DE 25.01.2002.							
<b>1º SEMESTRE</b>		<b>Crédito / Semestre</b>	<b>0</b>	<b>Horas / Semana</b>		<b>26</b>	<b>Horas / Semestre</b>	<b>442</b>
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito			
LETA09 OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	68	0	OB					
LETA10 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS	68	0	OB					
LETA11 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	68	0	OB					
LETA12 INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA LINGUA LATINA	68	0	OB					
LETA14 TÉCNICAS DE PESQUISA	68	0	OB					
LETA2 LINGUA INGLESA EM NIVEL BÁSICO	102	0	OB					
<b>2º SEMESTRE</b>		<b>Crédito / Semestre</b>	<b>0</b>	<b>Horas / Semana</b>		<b>26</b>	<b>Horas / Semestre</b>	<b>442</b>
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito			
LETA18 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA LATINA	68	0	OB	01	LETA12			
LETA19 MORFOLOGIA DA LINGUA PORTUGUESA	68	0	OB					
LETA21 A LITERATURA BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DO	68	0	OB	01	LETA10			
LETA22 A LITERATURA PORTUGUESA E O IMAGINÁRIO B	68	0	OB	01	LETA10			
LETA43 LINGUA INGLESA EM NIVEL INTERMEDIÁRIO	102	0	OB					
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP					
<b>3º SEMESTRE</b>		<b>Crédito / Semestre</b>	<b>0</b>	<b>Horas / Semana</b>		<b>26</b>	<b>Horas / Semestre</b>	<b>442</b>
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito			
LETA24 SINTAXE DA LINGUA PORTUGUESA	68	0	OB					
LETA91 FONÉTICA E FONOLOGIA DA LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA43			
LETA94 HISTÓRIA DA LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA44			
LETA44 LINGUA INGLESA EM NIVEL AVANÇADO	102	0	OB	01	LETA43			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP					
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP					
<b>4º SEMESTRE</b>		<b>Crédito / Semestre</b>	<b>0</b>	<b>Horas / Semana</b>		<b>26</b>	<b>Horas / Semestre</b>	<b>442</b>
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito			
LETA03 SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES- ENSINO	34	0	OB					
LETA90 O CONTO DE LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA10 LETB44			
LETA92 A FRASE NOMINAL DA LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA44			
LETA97 PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA44			
LETA8 LIBRAS I- LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS NIVEL	68	0	OB					
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP					
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP					
<b>5º SEMESTRE</b>		<b>Crédito / Semestre</b>	<b>0</b>	<b>Horas / Semana</b>		<b>22</b>	<b>Horas / Semestre</b>	<b>374</b>
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito			
EDCA11 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA I	68	0	OB					
LETA93 A POESIA DE LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA10 LETB44			
LETA95 A FRASE VERBAL DA LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA44			
LETB26 LEITURA DE PRODUÇÕES ARTÍSTICAS EM LINGU	34	0	OB	01	LETA44			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP					
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP					
<b>6º SEMESTRE</b>		<b>Crédito / Semestre</b>	<b>0</b>	<b>Horas / Semana</b>		<b>22</b>	<b>Horas / Semestre</b>	<b>374</b>
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito			
EDCA12 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA II	68	0	OB					
LETA96 O ROMANCE DE LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA10 LETB44			
LETB27 LEITURA DE PRODUÇÕES DA MÍDIA EM LINGUA I	34	0	OB	01	LETA44			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP					
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP					
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP					
<b>7º SEMESTRE</b>		<b>Crédito / Semestre</b>	<b>0</b>	<b>Horas / Semana</b>		<b>16</b>	<b>Horas / Semestre</b>	<b>272</b>
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito			
LETA98 O TEATRO DE LINGUA INGLESA	68	0	OB	01	LETA10 LETB44			
LETB28 ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DE LINGUA INGLE	136	0	OB	01	EDCA11			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP					
<b>8º SEMESTRE</b>		<b>Crédito / Semestre</b>	<b>0</b>	<b>Horas / Semana</b>		<b>12</b>	<b>Horas / Semestre</b>	<b>204</b>
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito			
LETB29 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DE LINGUA INGLE	136	0	OB	01	LETB28			
OPT068 OPTATIVA 068	68	0	OP					

Fonte: Site do colegiado do Instituto de Letras da UFBA.

De forma semelhante, em ambas as formações acadêmicas, tanto em Pedagogia quanto em Letras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)<sup>69</sup>, é evidente a ausência de conteúdos relacionados à educação bilíngue. A discrepância entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilingue que demandam formação em Pedagogia ou Letras para atuar nessa área de ensino de línguas, e a falta de cursos específicos nas universidades públicas, pelo menos no estado da Bahia, levanta a importante questão: quem é/será responsável pela formação das futuras(os) professoras(es) para a sala de aula bi/plurilingue?

### **3.2 Educação Bilíngue no Brasil: na prática, a teoria é outra!**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilingue destacam as dificuldades presentes nas escolas públicas, como a falta de capacitação constante para as professoras, a grande quantidade de estudantes por sala, a escassez de recursos tecnológicos, o acesso limitado a uma boa conexão com a internet e equipamentos digitais. Além disso, as frequentes mudanças nas políticas educacionais, que variam de acordo com os interesses da administração vigente, tornam o ensino de línguas ainda mais desafiador nas escolas públicas. Acrescentam ainda que muitas iniciativas de Educação Bilíngue no país apenas adicionam conteúdos linguísticos ao currículo, em vez de adotar programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução com métodos e recursos apropriados e um projeto político-pedagógico coerente.

De acordo com o relatório, três exemplos bem-sucedidos oferecem perspectivas sobre possíveis modelos de projetos de educação plurilingue para as redes públicas do país. São eles: o do CIEP Leonel Brizola, situado no Rio de Janeiro, é resultado de uma parceria entre a Embaixada da França e o governo estadual; o “Projeto Londrina Global”, em Londrina (PR) implementado por meio da Deliberação 3/2007, oferece um programa de língua inglesa para Ensino Fundamental anos iniciais; e do “Programa Rio Criança Global” que se iniciou em 2013, que por meio do Decreto 31.187/2009. Instituições como UFRJ, UERJ, UFF e PUC-RJ foram assessoras do projeto, proporcionando a formação continuada às professoras para que pudessem atuar da Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental no Complexo do Alemão e Complexo da Maré.

---

<sup>69</sup> Para ver o fluxograma completo dos cursos de Pedagogia e Letras - Língua Inglesa e Literaturas - da UNEB acesse <https://www.dedc1.uneb.br/> e <https://www.dch1.uneb.br/index.php/letras-lingua-inglesa-e-literaturas/> respectivamente. Acessos em: 07 jun. 2023.

Entretanto, no Brasil, o termo Educação Bilíngue está muitas vezes vinculado a escolas da rede privada. Megale (2019) e Heller (2010) ponderam que as línguas no nosso tempo se tornaram *commodity* de maior e menor valor no mercado linguístico, são as chamadas línguas de maior prestígio. Assim sendo, as escolas bilíngues da rede privada normalmente ofertam o ensino de inglês, principalmente, como língua estrangeira/língua adicional, devido à relevância econômica e ao prestígio internacional que a língua alcançou no decorrer dos anos. As propostas para este grupo majoritário são as Escolas Internacionais e as Escolas Bilíngues que, geralmente, atendem crianças e jovens das classes sociais mais privilegiadas social e economicamente, uma vez que existem algumas poucas iniciativas públicas e como já mencionado, políticas linguísticas e educacionais que se debruçam de forma séria sobre essa questão.

Somente alguns estados como Rio de Janeiro em 2013 (atualizado em 2019) e Santa Catarina em 2016, Minas Gerais em 2020 (atualizado em 2021), São Paulo em 2020 e Maranhão em 2020 lançaram e publicaram seus próprios documentos oficiais baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilingue e já adotam a Educação Bilíngue como política pública. A Constituição Federal (1988), em seu Artigo 211º, legitima a autonomia dos estados para criar suas próprias normativas ou resoluções no âmbito educacional. O artigo estabelece que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Além disso, o parágrafo 4º estipula que, ao organizar seus sistemas de ensino, essas entidades devem definir formas de colaboração que garantam “a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório” (Emenda Constitucional nº 108, de 2020).

No Rio de Janeiro, o Conselho Estadual de Educação respalda-se na Lei Estadual nº 4.528/2005 e na Lei Federal nº 9.394/1996. Em Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação baseia-se na Lei Nº 4.394/1964 e na Lei Nº 9.394/1996. Em São Paulo, a Resolução de 04 de novembro de 2020 homologa a Deliberação CEE-190/2020, autorizando o funcionamento de Escolas Internacionais, Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, Escolas Bilíngues e Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional. No Maranhão, o Conselho Estadual de Educação fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, entre outros dispositivos legais. Em Minas Gerais, o Conselho Estadual de Educação embasa-se na Lei Delegada nº 31/1985, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e em outras normativas. É importante observar que os documentos também abordam, escolas internacionais, e alguns trazem mais especificidades como programas bilíngues, escolas brasileiras com currículo internacional,

escolas com carga horária estendida em língua adicional, educação escolar indígena e educação bilíngue de surdos.

Por conta do espaço, tempo e objetivo desta dissertação, eu não farei uma análise ampla das leis de cada estado, porém não posso deixar passar despercebida, algumas frases que escolhi grifar, a fim de apresentar uma breve descrição<sup>70</sup> das resoluções e deliberações de cada estado mencionado, em relação às disposições gerais, concepções, objetivos e alguns aspectos que considero relevantes das autorizações, com foco somente nas escolas bilíngues.

Na Deliberação CEE N° 341/13 do Rio de Janeiro, o Art. 1º conceitua a escola bilíngue como “um ambiente em que se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e em um número diversificado da disciplina, de forma que o aluno **incorpore** o novo código **como se fosse sua língua nativa** [...]”. A mesma definição ocorre nas Resoluções de Santa Catarina, Maranhão, conforme é possível verificar abaixo:

Os Estados de São Paulo e Minas Gerais não definem escola bilíngue e sim Educação Multicultural e Educação Plurilingue respectivamente e esses dão ênfase a uma educação abrangente as(os) estudantes, por meio de vivências de aprendizagem realizadas em duas ou mais línguas de instrução, com ênfase na língua materna. Essas experiências culturais são integradas em diversos contextos de aprendizado, permitindo que as(os) estudantes tenham “acesso, a **compreensão e a apropriação de diferentes culturas, de repertório(s) linguístico(s)** pelo sujeito para uma **formação ecológica cultural e multilinguística**” (São Paulo, 2020) e adquiram “**novas aprendizagens, bem como as novas línguas, visando ao desenvolvimento de competências, de habilidades, de fluência linguística e acadêmica,**

---

<sup>70</sup> Para conferir as resoluções na íntegra acesse:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEERJ\\_Deliberacao3412013.pdf?query=carga%20hor%C3%A1ria](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEERJ_Deliberacao3412013.pdf?query=carga%20hor%C3%A1ria). Acesso em: 09 jun. 2023.

<https://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes.asp>. Acesso em: 09 jun. 2023.

<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-profissional/resolucoes-3>. Acesso em: 09 jun. 2023.

<http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-n%C2%BA-84-2020-pdf.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/55-2021/14055-resolucao-cee-n-485-de-13-de-dezembro-de-2021>. Acesso em: 09 jun. 2023.

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O,%20DE%204-11-2020%20\(3\).HTM?Time=08/02/2021%2000:13:55](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O,%20DE%204-11-2020%20(3).HTM?Time=08/02/2021%2000:13:55). Acesso em: 09 jun. 2023.

**nessas línguas**” (Minas Gerais, 2021). Na Deliberação CEE Nº 372/19 do Rio de Janeiro, o final do artigo é modificado chamando atenção para a necessidade de que “[...] o aluno incorpore o novo código **como segunda língua**”. Os outros Estados não retificaram as suas resoluções.

Uma outra mudança conceitual acontece também nas deliberações do Rio de Janeiro no que diz respeito aos objetivos da escola bilíngue. Na Deliberação 2013 o Artigo. 5º estabelece que o objetivo da Escola Bilíngue, é “ensinar a língua estrangeira como **objeto** de estudo”, enquanto o Art. 6º define que a Escola Internacional tem como objetivo “ensinar a língua de origem como **instrumento** de estudo”. No entanto, na Deliberação 2019, esse objetivo específico não é mais mencionado. Essa mudança possivelmente parece indicar uma revisão das diretrizes e ênfases do ensino bilíngue no estado, com ajustes conceituais.

Para as autorizações, com relação à carga horária exigida em língua estrangeira/língua adicional em cada Estado, ora os documentos são vagos, como é o caso da Deliberação do Rio de Janeiro de 2019 a qual a “Matriz Curricular com carga horária e dias letivos e componentes curriculares que atendam **aos preceitos da legislação vigente, complementadas com a carga horária que contemple o ensino de língua estrangeira (L2) adotada[...]**” ou a de Santa Catarina de 2016 “com carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas anuais [...] sendo estas destinadas às disciplinas em Língua Portuguesa, complementadas com a carga horária que contemple **a necessidade** do ensino em língua(s) estrangeira(s) adotadas”. Ora específicos, como é o caso de Minas Gerais de 2021 que é consonante com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilingue.

Vale destacar um aspecto controverso ao conceito de Educação Bilíngue de Hamers e Blanc (2000) endossado por Megale (2005), no qual os pesquisadores se atêm a especificar que neste caso a língua estrangeira/língua adicional é utilizada a fim de proporcionar difusão dos conhecimentos em áreas diversas. Sendo assim, uma vez adotada a Educação Bilíngue na escola e não uma Escola com Carga Horária Estendida em língua estrangeira/língua adicional, não seria possível medir a proficiência das(os) estudantes C1 e C2 a partir do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER)<sup>71</sup>; não necessariamente pela dificuldade dos exames, embora sejam bastante desafiadores, mas devido à necessidade de tratar a língua como um objeto de estudo, em vez de um instrumento para alcançar um objetivo. É fundamental refletir sobre a predominância do QCER como padrão de avaliação no Brasil e questionar a

---

<sup>71</sup> É um marco internacional de descrição de competências linguísticas. Descreve uma competência linguística numa escala de seis níveis, do A1 (para principiantes) ao C2 (para quem já domina uma língua). <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>. Acesso em: 09 jun. 2023.



necessidade de sua adoção em detrimento do desenvolvimento de critérios avaliativos próprios. Importar modelos estrangeiros pode negligenciar as realidades e necessidades educacionais locais, deixando de considerar a contextualização cultural e social das(os) estudantes do Brasil. Além disso, esses exames custam mais de R\$ 1,000,00<sup>72</sup> levando a perpetuação do abismo entre as escolas públicas e escolas privadas e também na impossibilidade de todas as professoras que atuam nessa modalidade escolar estejam qualificadas e aptas a exercer a profissão, pois elas também terão que pagar para fazer prova de proficiência.

A formação das professoras, portanto, é um aspecto importante a ser descrito no que concerne às autorizações. As resoluções do Rio de Janeiro tanto de 2013 quanto a de 2019, assim como a de Santa Catarina de 2016 e a do Maranhão de 2020 – que exige o mesmo para a diretora da instituição – requerem que as professoras possuam a **qualificação adequada para os componentes curriculares** que lecionam, assim como as professoras que ministram **disciplinas na L2 devem ter licenciatura na respectiva disciplina e habilidade e proficiência na língua estrangeira** adotada, com uma **certificação válida** para comprovar isso, embora o nível não seja especificado no documento. A Resolução de São Paulo de 2020, tem como única exigência possuir um “projeto de formação dos diferentes profissionais da escola adequado ao ambiente [...]”; a Resolução de Minas Gerais está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilingue. Em outras palavras, ainda existem incertezas em relação à necessidade de formação em Letras, Pedagogia ou ambas as graduações para que uma professora seja considerada suficientemente qualificada para lecionar em escolas de Educação Bilíngue.

Embora alguns estados do Brasil tenham implementado regulamentações estaduais para promover localmente a padronização do ensino plurilingue, essa não é uma prática comum em todo o país. A título de exemplo, nas escolas particulares, é comum que sejam adotadas abordagens diversas, variando desde somente a ampliação da carga horária do ensino de língua estrangeira/língua adicional, até a adoção de programas, sistemas ou centros de línguas externos ao contexto escolar. Algumas escolas seguem livros didáticos específicos, enquanto outras buscam estabelecer diálogos interdisciplinares entre professoras de inglês, pedagogas e especialistas de outras áreas a fim de criar projetos que estejam alinhados com a filosofia e cultura escolar.

---

<sup>72</sup> Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/produto/c1-advanced-28-07-2023/>. Acesso em: 09 jun.2023.

É importante ressaltar que essas diretrizes e práticas diversas frequentemente trazem consigo definições variadas e por vezes equivocadas do que significa educação bi/plurilingue. Na próxima seção, tratarei brevemente dessas diferentes perspectivas e como podem impactar o desenvolvimento e a implementação eficaz de programas educacionais plurilingues no contexto brasileiro.

### 3.3 Programas e Modelos de Educação Bilíngue

Para García (2009) a Educação Bilíngue é a única forma de educar crianças no século XXI, a pesquisadora enfatiza que

[...] há muitos caminhos (e tipos de programas) que levam a níveis diferenciados de prática e uso bilíngue. A educação bilíngue que é adaptável, capaz de expandir e contrair conforme as situações comunicativas se alteram e o cenário muda, é precisamente o que todas as crianças no século XXI necessitam. O que é importante para a educação bilíngue, então, nem sempre são as partes da língua em isolamento, mas sim a qualidade e efetividade do conjunto integrado. Um mais um nem sempre resulta em dois (García, 2009, p. 32)<sup>73</sup>.

Mello (2010) já argumentava sobre o fato de que o Brasil não possui uma política linguística e educacional multilíngue. A autora observa que, apesar da presença de um contingente imigratório europeu, bem como dos povos negros sequestrados da África, estimado em cerca de 5 a 7 milhões de pessoas, o país tem conseguido suprimir essas vozes e manter a imagem de ser monolíngue. Isso inclui as comunidades de imigrantes alemãs, italianas, asiáticas, libanesas, polonesas, ucranianas, holandesas, austríacas, entre outras, que mantêm ou não suas línguas de origem, além dos contextos de fronteira com países de língua espanhola e outras línguas menos difundidas.

Dessa forma, ao buscar a homogeneidade cultural básica, a sociedade e a escola brasileiras, desde os primórdios, têm contribuído para silenciar os povos que falam línguas diferentes do português, considerado a língua nacional. Megale e Liberali (2016) reforçam essa ideia ao afirmar que o Brasil sempre foi um país multilíngue, mas sua diversidade linguística e cultural foi sistematicamente reprimida ao longo dos anos. Em seguimento, a partir da minha autocrítica, e reconhecendo a relevância da discussão sobre a Educação Bilíngue para surdos,

---

<sup>73</sup> “[...] there are many paths (and types of programs) that lead to differentiated levels of bilingual practice and use. Bilingual education that is adaptive, able to expand and contract, as the communicative situations shift and as the terrain changes, is precisely what all children in the twenty first century need. What is important for bilingual education, then, may not always be the full language parts in isolation, but the quality and the effectiveness of the integrated sum. One plus one does not always equal two” (García, 2009, p. 32, tradução minha).

indígenas e comunidades de fronteira, que foi assegurada por leis nas últimas décadas, neste momento, por uma questão de escopo, direcionarei minha atenção para a Escola Bilíngue de Elite<sup>74</sup>, como abordada por Cavalcanti (1999). Há uma variedade de programas e tipos de Educação Bilíngue disponíveis (QUADRO 3), que são customizados de acordo com as necessidades e contextos específicos de cada escola ou sistema educacional, a saber:

**Quadro 3:** Tipos de Educação Bilíngue

	IDEOLOGIA MONOGLÓSSICA		IDEOLOGIA HETEROGLÓSSICA	
	Bilinguismo Subtrativo	Bilinguismo Aditivo	Bilinguismo Recursivo	Bilinguismo Dinâmico
<b>Objetivo linguístico</b>	Monolingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo
<b>Ecologia linguística</b>	Mudança de língua	Adição ou manutenção de línguas	Revitalização de línguas	Bi/multilingüismo
<b>Compreensão de bilingüismo</b>	Bilingüismo como problema	Bilingüismo como enriquecimento	Bilingüismo como direito	Bilingüismo como recurso
<b>Ecologia cultural</b>	Monocultural	Bicultural	Multicultural	Multicultural
<b>Tipo de criança</b>	Crianças de grupos minoritários	Crianças de grupos minoritários ou majoritários a depender do programa	Crianças de grupos minoritários	Todos

Fonte: Adaptado de García (2009) por Megale (2018, p. 7).

A pesquisadora Ofelia García (2009) afirma que no modelo monoglóssico de Educação Bilíngue, apenas as práticas linguísticas promovidas pelos monolíngües são consideradas legítimas. Isso resulta em dois tipos de Educação Bilíngue: a educação subtrativa de bilingüismo, em que o aprendizado da língua de prestígio ocorre às custas da primeira língua; e a educação aditiva de bilingüismo, em que outra língua é adicionada ao repertório das(os) estudantes, mantendo padrões monolíngües, com as duas línguas funcionando de forma separada.

Essa concepção monoglóssica de língua, conforme Megale (2005) e Mello (2010) elucidam, englobam classificações para a Educação Bilíngue no que se refere à intensidade, objetivo e *status*. Em termos de intensidade, podemos mencionar o bilingüismo transitório, quando a língua materna é usada como suporte durante a transição para a língua

<sup>74</sup> “A expressão educação bilíngue é, geralmente, mais conhecida por sua associação ao bilingüismo denominado de elite, ou seja, um bilingüismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente. As escolas bilíngües no Brasil (e em outros países), por exemplo, escola americana, escola francesa, tem na língua alvo seu (principal e, às vezes, único) meio de instrução independentemente da L1 do aluno” (Cavalcanti, 1999, p. 387).

estrangeira/língua adicional. O objetivo não é promover o bilinguismo, mas o monolinguismo na língua majoritária; o bilinguismo monoletorado, o qual as duas línguas são utilizadas, mas a criança é alfabetizada na língua estrangeira/língua adicional; o bilinguismo parcial biletorado, o qual as duas línguas são utilizadas, mas os componentes são divididos de tal forma que a língua materna é utilizada apenas para as matérias culturais (história, arte, folclore) e a língua estrangeira/língua adicional para as demais; e o bilinguismo total bilíngue, quando todas as competências devem ser aprimoradas em ambas as línguas, em todos os aspectos e áreas de conhecimento.

Em relação aos objetivos, temos programas compensatórios o qual a criança recebe instruções na Língua materna para facilitar sua integração no ambiente escolar; programas de enriquecimento, quando desde a alfabetização, as duas línguas são desenvolvidas e utilizadas como meio de instrução e servem para atender tanto a população minoritária quanto a majoritária; e programas de manutenção do grupo, cujos programas visam preservar e fortalecer a língua e cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário, enquanto também promovem a aquisição da língua estrangeira ou adicional.

Quanto ao *status* linguístico, é essencial considerar a distinção entre línguas de importância primária e secundária na educação. Este aspecto ressalta a relevância da língua no contexto escolar, abordando a dinâmica entre a língua falada em casa e aquela utilizada na escola. Além disso, também é fundamental analisar a posição das línguas no cenário global, distinguindo entre aquelas consideradas mais influentes e aquelas com menor relevância, levando em conta diversos fatores como economia, sociedade e número de falantes. Ademais, é importante diferenciar entre línguas institucionalizadas e não institucionalizadas dentro das comunidades, refletindo sobre a importância das instituições no uso e promoção das línguas dentro de seu contexto social. Essas distinções destacam a complexidade e a variedade de papéis que as línguas desempenham em diferentes contextos.

É relevante destacar, conforme apontado por Mello (2010), que essas classificações não apenas fornecem uma compreensão dos diferentes *status* linguísticos, mas também têm implicações práticas significativas, especialmente no que diz respeito à implementação de programas de Educação Bilíngue. Esses modelos de classificação podem resultar em uma variedade de programas bilíngues, cada um com suas próprias abordagens e objetivos específicos. Mesmo os programas que se autodenominam de imersão, comuns em escolas de Educação Básica, podem adotar diferentes abordagens, como abordagens transitórias, de manutenção ou de enriquecimento, dependendo de seus objetivos e características.

Na educação bilíngue transicional, as duas línguas são usadas apenas no início da escolarização, especialmente por crianças imigrantes que se integram ao sistema educacional adotando gradualmente a língua local. Com o tempo, a língua minoritária é substituída pelo idioma dominante da sociedade receptora, levando as crianças a se tornarem monolíngues após completa integração. Os programas de manutenção, comparáveis aos transicionais, se distinguem por oferecer um período prolongado de exposição à língua materna (L1). Essa abordagem visa preservar a identidade cultural e os direitos civis das comunidades minoritárias, enquanto as(os) estudantes também desenvolvem proficiência na segunda língua (L2). Eles não são obrigados a adotar exclusivamente a língua majoritária, mas são incentivados a dominar ambos os idiomas, o que contribui para a promoção da diversidade linguística e cultural. Os programas de imersão, como o de enriquecimento, juntamente com o modelo de manutenção, visam enriquecer o repertório linguístico das(os) estudantes e promover a diversidade de idiomas. Em casos de imersão total ou parcial, a segunda língua (L2) é integrada à rotina escolar sem segregação, permitindo que grupos minoritários e majoritários compartilhem a sala de aula e troquem conhecimentos linguísticos. O objetivo é valorizar todos os idiomas no ambiente escolar, fomentando uma atitude positiva entre elas(es), independentemente de seus grupos de origem. É importante observar que por mais que esses modelos pareçam valorizar a diversidade linguística, ainda hierarquizam as línguas e podem influenciar na distribuição desigual do prestígio linguístico e social.

Em contraste ao que García (2009) chamou de ideologia monoglóssica, ela sugere uma ideologia heteroglóssica, baseada em Bakhtin que considera múltiplas práticas linguísticas em interrelação e leva a outras perspectivas de Educação Bilíngue, ou seja, reconhece a riqueza e diversidade das línguas e promove enfoques inclusivos que valorizam e integram diferentes formas de expressão linguística. Neste cenário, o papel da professora deve ser o de uma educadora linguística responsável pelo desenvolvimento do repertório linguístico (Busch, 2012) da(o) estudante. Assim, é contraditório hierarquizar as línguas nomeando-as como L1 e L2, dentro dessa perspectiva heteroglóssica da Educação Bilíngue. Nesse cenário, os modelos promovem a interação linguística entre crianças que possuem diferentes formas de translíngua, contribuindo para o desenvolvimento do bilinguismo com base nesse contexto, são eles:

i) Programas de revitalização por imersão têm sido adaptados e estendidos por minorias etnolinguísticas que experimentaram o deslocamento linguístico visam revitalizar as línguas de origem por meio da imersão desde a pré-escola;

ii) os Programas de educação bilíngue de desenvolvimento cujo objetivo é fortalecer as línguas minoritárias de grupos não dominantes, enfocando a limitada mudança de língua e a preservação das línguas em risco, dessa maneira, as crianças adquirem competências acadêmicas tanto na língua de origem quanto na língua dominante. Esses programas contam com apoio estatal ou de organizações; *dual language*, ou multicultural, uma vez que são programas polidirecionais, pois reconhecem que as crianças nesses programas não apenas falam a língua A ou a língua B, mas precisam adquirir a outra língua, como é o caso de crianças filhas de casamentos multiculturais envolvem parceiros com origens culturais, étnicas ou linguísticas diferentes;

iii) Programas tipo CLIL, embora seja um termo europeu, muitos países seguem o mesmo tipo de abordagem na educação bilíngue, buscando tornar todas as crianças bilíngues através do ensino de um a dois assuntos em uma língua adicional. Cada vez mais, por exemplo, matemática e ciências são ensinadas em inglês em todo o mundo; e

iv) Programas de educação multilíngue múltipla que envolvem a utilização de pelo menos três línguas e atendem a grupos com complexidade multilíngue. Esses programas estão se expandindo para incorporar a diversidade presente na educação multilíngue.

Por conseguinte, é inconteste que a opção ideal seria promover uma Educação Bilíngue heteroglósica multilíngue, mas ainda que as escolas adotem programas com esse perfil, a implementação prática pode encontrar obstáculos significativos para uma educação insurgente. A proposta de entender a Educação Bilíngue no Brasil não é tecida nesta seção com o intuito de discorrer sobre mais do mesmo, ao contrário, é sim fazer esse registro histórico e numérico do que se tem dentro desses modelos e, para além disso, compreender e denunciar que a Educação Bilíngue no Brasil parece estar conivente com mais uma maneira de manter a hegemonia de uma elite através desta forma de organizar o seu currículo.

Os modelos existentes atualmente parecem estar em uma relação de dependência com instituições que trazem perspectivas coloniais para o sistema escolar brasileiro. No entanto, não há uma reciprocidade equivalente em países do Norte Global, como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. Nesses países, não há programas bilíngues que ensinem a cultura brasileira e a língua portuguesa, diferente do contexto brasileiro, onde esses programas são introduzidos nas escolas por meio de franquias que impõem suas condições que podem promover modelos coloniais e racistas com o objetivo de comercializar essa educação para uma elite.

Como resultado, essa elite acaba perpetuando e reproduzindo esses modelos dentro da sociedade, limitando a oportunidade de dialogar com outras línguas, mesmo as de prestígio, através de conteúdos escolares, o que poderia ser uma forma de promover conhecimento de

culturas outras, pois, aprender novas línguas nos coloca em posição de acessar conhecimentos e perspectivas que podem não estar disponíveis em nossa língua materna, podendo ampliar a nossa cosmopercepção<sup>75</sup> (Oyèwùmí, 2002). Embora eu tenha estudado várias teorias sobre Educação Bilíngue e compreenda as possibilidades de insurgência que ela oferece, nunca havia encontrado, até agora, um modelo de escola que se comprometesse em concretizar essas teorias e implementá-las na prática. É nessa perspectiva que me propus a explorar o universo da EMF, buscando compreender como/e se é possível propiciar uma Educação Bilíngue decolonial e afrocentrada.

### **3.4 Educação Bilíngue na EMF: caminhos outros?**

Nesta seção, darei início às análises a partir do PPP da escola, e dos dados registrados, com foco no que diz respeito ao ensino bilíngue, nos seguintes instrumentos de coleta, a saber: observação de aulas, abordando especialmente a integração do inglês ao currículo, diários de observação e entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe pedagógica da instituição, explorando suas perspectivas sobre o ensino de línguas a partir de subcategorias (TABELA 2). É importante salientar de antemão o fato de que observei que as categorias de análise se encontram entrelaçadas umas nas outras, ou seja, raramente encontro evidências de Educação Bilíngue desvinculada da presença de elementos de decolonialidade e/ou afrocentricidade.

**Tabela 2: Subcategorias de análise**

Subcategorias
<b>3.4.1- Presença/referência à língua inglesa ou outras línguas na escola.</b>
<b>3.4.2- Materiais didáticos.</b>
<b>3.4.3- Abordagens de ensino de Língua estrangeira/adicional.</b>

---

<sup>75</sup>O debate em torno da descolonização do conceito de "cosmovisão" ganha relevância com as contribuições da socióloga feminista nigeriana Oyèrónkẹ Oyèwùmí, que critica a eurocentricidade embutida no termo, historicamente associado à visão predominante na Modernidade. Influências da Reforma Luterana e do Catolicismo barroco moldaram a ênfase religiosa na audição e na visão, respectivamente. Em contrapartida, a socióloga propõe substituir "cosmovisão" por termos mais inclusivos como "cosmosensação" e "cosmopercepção", reconhecendo sensibilidades não-europeias e buscando recuperar todas as dimensões humanas em que muitas pessoas sentem a perda de sua unidade interior e se incomodam com a própria corporeidade, tendo dificuldade de integrar-se em sociedade e com a natureza. Disponível em: <https://santarita.hypotheses.org/3374>. Acesso em: 13 fev 2024.

#### **3.4.4- Temáticas trabalhadas em língua inglesa.**

#### **3.4.5- “TraNçando vários planos - pra poder contra-atacar”.**

---

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com o PPP (EMF, 2022) da EMF, é mencionado que boa parte dos conhecimentos históricos, a exemplo dos saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas, foram considerados marginalizados ou negligenciados em nossa construção sócio-histórica. Desse modo, a escola se propõe resgatar esses conhecimentos não apenas com o propósito de promover justiça social, mas principalmente como uma forma de compreender a nossa própria identidade, uma vez que somos sujeitos que também foram constituídos ancestralmente por esses povos como podemos observar no trecho a seguir:

Fomos educados/as com padrões de subalternidade que dilaceraram nossa história e romperam nossos laços ancestrais, de modo que vincularam a nossa origem a “escravos” ou a “índios selvagens”. O nosso intuito é fazer uma releitura dessas linhas da história, objetivando resgatar essas nossas grandes referências, que auxiliarão na construção de uma subjetividade positiva nas crianças (EMF, 2022, p. 66).

O texto ainda destaca a concordância com a Professora Ana Benite Canavarro, presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) em entrevista concedida à idealizadora da EMF, em relação à importância de uma abordagem epistêmica em uma escola afrocentrada. A professora ressalta a necessidade de centralizar o continente africano e os caminhos da diáspora visando construir uma identidade positiva para as(os) estudantes, pois dessa maneira será possível abordar análises críticas dos cânones eurocêntricos, podendo discutir como esses conhecimentos marginalizaram perspectivas outras e por consequência, diminuir o impacto de aulas baseadas nesses princípios.

O objetivo geral da escola, conforme o referido documento, elucida que isso implica valorizar a cultura afro-brasileira e reconhecer sua importância e compartilhar a história e a produção cultural e intelectual do povo negro em diáspora, que desempenhou papel fundamental para a construção de sistemas de conhecimento, mas que foram frequentemente negligenciados apagados da história. Representa também promover uma abordagem educacional que problematize desde cedo a questão racial, buscando superar o racismo estrutural presente em nossa sociedade. Portanto, mesmo quando surgem situações em que seja relevante discorrer sobre essas teorias, abordo esses aspectos de forma sucinta, pois o meu principal foco neste terceiro capítulo é na discussão sobre Educação Bilíngue. Farei uma análise



mais detalhada sobre a presença da decolonialidade e/ou afrocentricidade na escola ao longo do quarto capítulo desta dissertação.

A professora de inglês, a qual eu chamarei *teacher Dandara*<sup>76</sup> lecionou durante o primeiro semestre de 2023 em ambas as turmas e, felizmente, estabelecemos rapidamente um vínculo de confiança mútua, o que facilitou minha presença constante em sala de aula e minimizou a possibilidade de um ambiente manipulado ou irreal para as observações. É importante destacar que meu objetivo nas observações não é avaliar a prática da professora nem o aprendizado das(os) estudantes, mas sim gerar dados sobre práticas pedagógicas que promovam uma Educação Bilíngue decolonial e afrocentrada.

No início do ano letivo Dandara me explicou que a escola se divide em três trimestres com eixos temáticos específicos sendo o primeiro, a Ancestralidade; o segundo, Identidade; e o terceiro, Comunidade. A respeito dos planos de aula, eles precisam dialogar com os eixos. Durante sua explicação, o discurso da professora se alinha aos princípios<sup>77</sup> da escola descritos no PPP, como podemos observar no trecho da entrevista a seguir:

[1]

*Teacher Dandara: - O primeiro é o eixo ancestralidade e a gente trabalha muito com a África ontem e hoje, mas também os povos originários ontem e hoje, na perspectiva afro-brasileira e afro indígena e também indígena brasileira. O segundo eixo é identidade. A gente tem como perspectiva sempre trabalhar a identidade do próprio aluno, a identidade desses sujeitos negros e indígenas na formação da nação brasileira de uma forma pedagógica, né? Enfim, trazendo esse diálogo para a nossa perspectiva pedagógica. E o terceiro eixo é comunidade. O terceiro eixo é um momento em que os alunos em que a gente quer pensar no espaço da escola enquanto comunidade, mas também para além do espaço da escola de que forma a escola interfere na comunidade do próprio aluno, né? Na família, no seu bairro, então a gente vai trabalhar isso o tempo inteiro, tentar fazer esse diálogo e também obviamente retomando tudo que a gente já trouxe em sala de aula sobre os povos indígenas, povos negros, em diáspora, mas também africanos, pensando essa ideia de comunidade pra eles de que forma isso também atravessou o nosso hoje, a forma que a gente vive hoje. (ENTREVISTA)*

A fim de trazer os assuntos relacionados aos eixos curriculares para a análise no âmbito da Educação Bilíngue, questiono se existe alguma forma que possa explicar como é feito esse

---

<sup>76</sup>Nome escolhido para homenagear outra heroína do Brasil apagada pela história e para manter sigilo sobre a identidade da professora cujas aulas foram observadas. "Dandara dos Palmares – Inscrita no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, a partir do Projeto de Lei 3.088/2015, de iniciativa da deputada Tia Eron, transformado na Lei 13.816, de 24 de abril de 2019. Guerreira do período colonial do Brasil, Dandara foi esposa de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, com quem teve três filhos: Motumbo, Harmódio e Aristogiton. Dandara contrariava o modelo feminino do seu tempo. Além de executar serviços domésticos, plantava, trabalhava na produção de farinha de mandioca e caçava. Dominava técnicas de capoeira, empunhava armas e teria lutado ao lado de homens e mulheres nas muitas batalhas decorrentes de ataques a Palmares. Grande estrategista, auxiliava Zumbi na concepção dos planos de defesa do Quilombo. Obstinação pela liberdade, Dandara contribuiu com toda a construção da sociedade de Palmares e para sua organização socioeconômica, política e familiar. (Trechos da Justificativa do Projeto de Lei 3.088/2015). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/responsabilidade-social/equidade/pages/pdfs/ExposicaoHeroinascomMoldura2.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.

<sup>77</sup> Como falado anteriormente, essa seção terá foco em como a língua inglesa se materializa nas aulas, portanto retomarei essa questão dos eixos curriculares no quarto capítulo.

recorte para a língua inglesa. A professora expressa sua preocupação com a falta de direcionamento documentado para orientar o trabalho em sala de aula, destacando a necessidade de lidar com a ausência de uma base. É importante ressaltar os desafios de lidar com essa lacuna, especialmente considerando a inexistência de um documento oficial tanto para a Educação Bilíngue quanto para o ensino de línguas para crianças. Apesar disso, ela se apoia em suas próprias interpretações da dinâmica da sala de aula e em diálogos com a equipe pedagógica. A professora explica que explora a ideia de ensinar inglês como segunda língua<sup>78</sup> em uma escola bilíngue, buscando, segundo ela, naturalizar temas e assuntos enquanto utiliza o inglês, ao invés de simplesmente focar no vocabulário e enfatiza que a escola oferece espaço para criatividade e inovação no ensino, permitindo que as professoras experimentem diferentes abordagens de ensinar e aprender línguas, conforme o trecho a seguir:

[2]

*Teacher Dandara: - Sendo bem sincera, /.../ a gente não tem nenhum documento que fosse dar esse direcionamento, esse suporte né? Que fosse dar conta de lidar. Por que que a gente está trabalhando isso? De que forma a gente pode trazer isso pra língua? Então isso está sendo feito de forma mais autônoma e eu não estive tão autônoma ..., mais por ter sido feita entre diálogos com a professora Airy, com a coordenadora Makeda<sup>79</sup> que deu algumas sugestões, falando também de coisas que já foram trabalhadas nos anos anteriores, mas não existe nenhum documento que fosse dar conta, né? De dizer porque isso foi trabalhado. Então a gente parte muito da minha leitura do que é estar sala de aula e de que forma eu posso trabalhar a língua numa perspectiva que seja de segunda língua, né? Porque a gente não está trabalhando inglês como língua estrangeira porque aqui porque é uma escola bilíngue, mas de que forma eu posso naturalizar esses temas, esses assuntos utilizando a língua, então a gente não tá dando aula de, o que eu faço ou não é uma aula de um assunto específico em inglês utilizando o vocabulário de língua inglesa, agora eu tô falando em inglês com eles sobre esse assunto sobre enfim, algumas formas de tentar naturalizar isso, mas não tem ainda essa base, não existe essa base, ah, a gente trabalha isso por conta disso. (ENTREVISTA)*

A partir desse discurso, percebo que o processo de seleção de conteúdos para as aulas de língua inglesa, se baseia na percepção do que está sendo abordado nos outros componentes curriculares, os quais, apesar de seguirem uma pedagogia decolonial, também estão alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, ao enfatizar que a escola é bilíngue, a professora realça a complexidade desse contexto. Assim, é possível perceber a importância de um documento de âmbito nacional, estadual e/ou municipal que apresente parâmetros para a Educação Bilíngue. Pois, ainda que a escola precise organizar as suas bases teóricas, a inexistência de uma política educacional para essa área se reflete, inevitavelmente, nas salas de aula. Com o propósito de confirmar a minha percepção, questiono se o conteúdo é baseado no que está acontecendo em outras disciplinas para o inglês.

---

<sup>78</sup> Pergunto sobre essa perspectiva de segunda língua logo mais.

<sup>79</sup> Em homenagem à rainha de Sabá ou rainha do Sul, mais conhecida entre os etíopes como Makeda, soberana na história da Etiópia e do Iémen (antigo Reino de Sabá).

[3]

*Teacher Dandara: - Isso, inclusive a BNCC é uma das nossas grandes questões aqui, né? De que forma a gente pode trazer outras disciplinas principalmente de língua portuguesa que é o que eu mais dialogo para as disciplinas de inglês, então sempre rola esse diálogo de tentar pegar um pouquinho do que tem na BNCC e dialogar e ver de que forma isso funciona. Nem sempre dá certo, sendo bem sincera na maioria das vezes não dá certo então a gente tenta fazer isso de uma outra forma, tendo como eixo a decolonialidade, mas sem deixar que essas coisas escapem, né? O que é essencial para os alunos dentro da sala de aula. A gente tem esse diálogo com os professores, né? Com Auiry e com Inari<sup>80</sup>, com o que elas têm trabalhado em sala de aula. (ENTREVISTA)*

A professora Dandara também me apresentou como a escola divide as aulas de inglês durante a semana (TABELA 3). Esse formato se manteve de fevereiro até maio.

**Tabela 3:** Organização das aulas de inglês do Primeiro e Segundo ano.

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Ancestralidade	Calendário	Livro	Livro	Ancestralidade
Império Mali ou Povo Pataxó	Decolonial <sup>81</sup>	Didático	Didático	Império Mali ou Povo Pataxó

Fonte: Elaborada pela autora baseada na informação cedida pela professora.

Por conta de compromissos externos por parte da docente, no início do mês de maio houve uma retificação de horários e, portanto, a quebra dessa rotina nas aulas de inglês. A mudança perdura até o início do segundo semestre de 2023, quando a escola pode contar com a presença de um outro professor para as crianças dessas duas turmas, uma vez que a atual precisará se ausentar. Nos meses de maio e junho de 2023, portanto, aconteceram duas aulas de cinquenta minutos às terças e quintas-feiras somente.

<sup>80</sup> Nome fictício em homenagem à imperatriz consorte de Mali, Inari Konté. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/inari-konte-seculo-xiv/>. Acesso em: 05 fev. 2024.

<sup>81</sup> “Uma iniciativa pioneira na vivência escolar brasileira e que torna visível acontecimentos importantes ocorridos no país, mas que foram escamoteados. O calendário decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa destaca momentos como a Revolta dos Malês (1835) e a Festa Indígena Inti Raymi. Para a instituição, o dia 22 de abril deve ser visto como o “Dia da Memória dos Povos Originários”, e não como descobrimento do Brasil” (Pinheiro; Passos, 2021, p. 13-14). Ver ANEXO A.

**Figura 30:** Quadro retificado de aulas do Primeiro Ano e do Segundo Ano

HORÁRIO 1º ANO					
Tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:30	CIÊ	POR	MAT	INGLÊS	GEO
8:20	CIÊ	POR	MAT	INGLÊS	GEO
9:10					
9:30	POR	INGLÊS	HIST	MAT	PORT
10:20	LIBRAS	INGLÊS	CAPOEIRA	RED	LIBRAS
11:10	TEATRO	DANÇA	HIST	ARTES PLÁSTICAS	RIMAS/RAP

HORÁRIO 2º ANO					
Tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:30	LIBRAS	INGLÊS	MAT	CIE	GEO
8:20	MAT	INGLÊS	MAT	CIE	GEO
9:10					
9:30	PORT	PORT	HIST	INGLÊS	RED
10:20	TEATRO	DANÇA	HIST	ARTES PLÁSTICAS	RIMAS/RAP
11:10	POT	PORT	CAPOEIRA	INGLÊS	LIBRAS

Fonte: Acervo pessoal.

O professor, o qual chamarei de *teacher* Zumbi (para homenagear Zumbi dos Palmares<sup>82</sup>), assumiu as duas turmas a partir do retorno do recesso junino<sup>83</sup> retomando o quadro de aulas do início do ano exposto no segundo capítulo, porém ele não segue a organização das aulas de inglês do Primeiro e Segundo ano (TABELA 3). Para ele, é mais profícuo trabalhar com o livro didático em dias específicos por ter duas aulas de inglês, ou seja, 100 minutos para se dedicar ao livro didático:

[4]

*Teacher Zumbi: - Como na quarta-feira eu tenho duas aulas eh no caso das crianças do primeiro ano, e duas aulas com as crianças do segundo ano na quinta-feira, eu dei preferência para trabalhar com o livro porque aí você vai trabalhar com mais calma. Não precisa ser tão::: tipo assim::: A gente sabe que tem as intercorrências do dia né? /.../ (ENTREVISTA)*

O professor ainda explica que não tem dias fixos para trabalhar com o calendário decolonial ou o Eixo Curricular Trimestral, o qual no momento da entrevista era o eixo Comunidade.

[5]

*Teacher Zumbi: - Não, não tenho dia fixo não, mas eu prefiro, tipo assim, trabalhar assim nesse esquema, entendeu? Tipo de calendário decolonial, eixo do trimestre, mas tipo dia certinho não tem. (ENTREVISTA).*

A análise dos documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), evidencia o compromisso da instituição educacional em resgatar e valorizar conhecimentos históricos marginalizados, especialmente os relacionados aos saberes africanos, afro-

<sup>82</sup>Zumbi dos Palmares, conhecido como um líder quilombola do Brasil, foi o último líder do Quilombo dos Palmares, o maior refúgio dos quilombos durante o período colonial. Zumbi rejeitava a subjugação dos negros pelos brancos e, por conseguinte, tornou-se um ícone proeminente na luta pela libertação dos negros na história do Brasil.

<sup>83</sup> Aqui na Bahia as férias do meio do ano acontecem mais ou menos a partir do dia 22 de junho devido à forte tradição das festas de São João na capital e no interior da Bahia.

brasileiros e indígenas. Esse compromisso reflete uma abordagem pedagógica que visa construir identidades positivas e promover a justiça social, ultrapassando a mera inclusão curricular e confrontando o racismo estrutural. Contudo, as reflexões a partir da fala da Professora Dandara revelam os desafios enfrentados na implementação de uma abordagem bilíngue decolonial, evidenciando não apenas a falta de direcionamento documentado por parte da escola, mas também a ausência de políticas educacionais mais amplas para orientar a Educação Bilíngue no Brasil.

A próxima seção, então, buscará explorar a presença e referência à língua inglesa e outras línguas na escola, a fim de verificar a compreensão das práticas linguísticas e pedagógicas adotadas na escola.

### **3.4.1 Presença/referência à língua inglesa ou outras línguas na escola**

É importante ratificar que a escola se autointitula trilingue por oferecer na sua grade curricular português, inglês e LIBRAS, mas o foco do meu estudo está nas aulas de inglês. Contudo, durante algumas aulas e no ambiente da escola, há menção de outras línguas europeias, línguas africanas e de línguas indígenas do Brasil, o que caracteriza a presença do plurilinguismo ainda que não sejam aulas sistemáticas e formais. Gonçalves e Andrade (2007) defendem que o desenvolvimento da competência plurilingue está ligado à valorização da identidade por meio do contato com outras línguas e culturas. Para as autoras, essa interação promove uma educação voltada para a cidadania, baseada na abertura e respeito à diversidade. Já Cursino (2021) argumenta que as abordagens pedagógicas plurilingues precisam ir além de apenas realizar atividades em diferentes línguas e enfatiza a importância de adotar uma perspectiva decolonial na educação, onde educadoras(es), estudantes e comunidade escolar reconheçam e debatam as dinâmicas de poder entre as várias línguas e culturas presentes na escola. Em consonância com Walsh (2002; 2009; 2013), Cursino (2021) defende uma educação plurilingue

enraizada em uma pedagogia decolonial de modo a promover uma interculturalidade crítica, na qual professores e outros profissionais da escola, alunos e seus familiares e a comunidade ao redor possam produzir uma construção coletiva sobre novos olhares e novos entendimentos sobre si próprios e sobre o outro, por meio do intercâmbio entre línguas (que jamais é livre de conflitos) e de outras maneiras de ensinar e aprender (Cursino, 2021, p. 84).

Além da presença de diversos livros de literatura em inglês (FIGURA 31) em diferentes salas de aula, é perceptível a exibição de trabalhos em inglês e palavras em iorubá que remetem à mitologia dos orixás (FIGURA 32) e o uso de LIBRAS (FIGURA 33) nos muros da escola.

Um episódio significativo para demonstrar a presença do plurilinguismo, ocorreu quando entrei em uma sala durante um momento em que a professora ainda não havia chegado e uma das crianças veio sentar-se ao meu lado para compartilhar que estava aprendendo outra língua, cumprimentando-me com um “Buongiorno!”. Em resposta, brinquei com ela perguntando “Parli Italiano?”, o que resultou em um sorriso e aceno com a cabeça. Este episódio reflete a associação de línguas estrangeiras/adicionais à minha própria presença naquele contexto, comum entre as crianças que muitas vezes me abordavam em inglês mais do que com a própria professora. Durante a aula as crianças falavam algumas palavras em inglês comigo, como: *Excuse me, teacher; come here, please; thanks; pencil, please; red, please, may I go to the bathroom? Help, please.* As(os) alunas(os), de alguma forma, me colocavam em uma posição de “estrangeira” naquele ambiente, mas sempre de maneira amigável e curiosa. O fato de ser uma figura estranha, não os impedia de fazer com que as(os) estudantes acionassem o repertório linguístico para conversar comigo, comprovando dessa maneira, que as práticas sociais são relevantes para o uso significativo de lingua(gens) diversas.

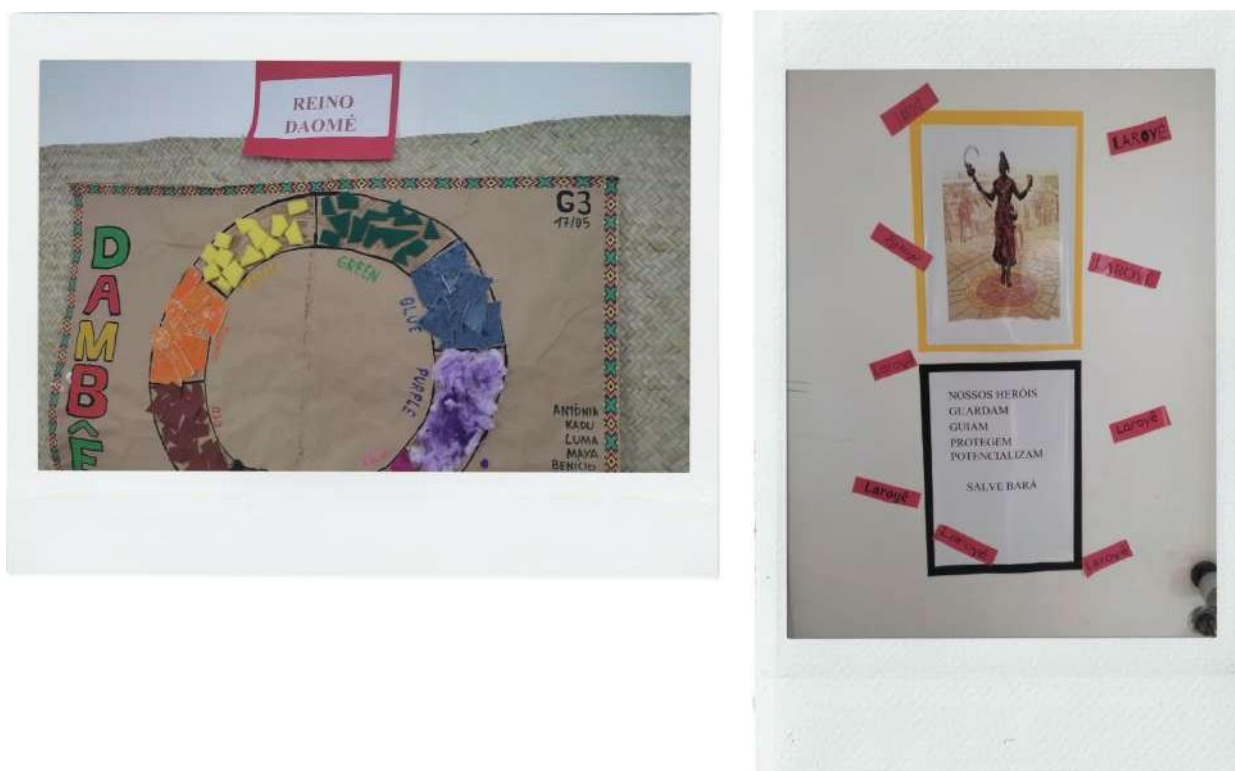
Além disso, não posso deixar de mencionar o empenho das crianças ao compilarem um glossário com palavras em patxohã (FIGURA 34), conforme mencionado no segundo capítulo.

**Figura 31:** Livros de literatura em inglês



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 32:** Mitologia da serpente de Daomé<sup>84</sup> e mitologia do Orixá Exu - Laroyê.<sup>85</sup>



Fonte: Acervo pessoal.

<sup>84</sup> “O Candomblé Jeje é uma das nações das religiões de matrizes africanas, trata do culto aos Voduns do Reino de Daomé, a representatividade simbólica do Candomblé Jeje se dá por Dã, alguns também chamam de Dambê. O Vodun Maí vem simbolicamente na forma de uma serpente arco-íris [...]” (Santos, 2022, p. 32).

<sup>85</sup> *Laroyê, Exu* é uma expressão usada como saudação à entidade Exu. Ela pode ser traduzida como “Salve, mensageiro”, com uso sendo comum em rituais do Candomblé.

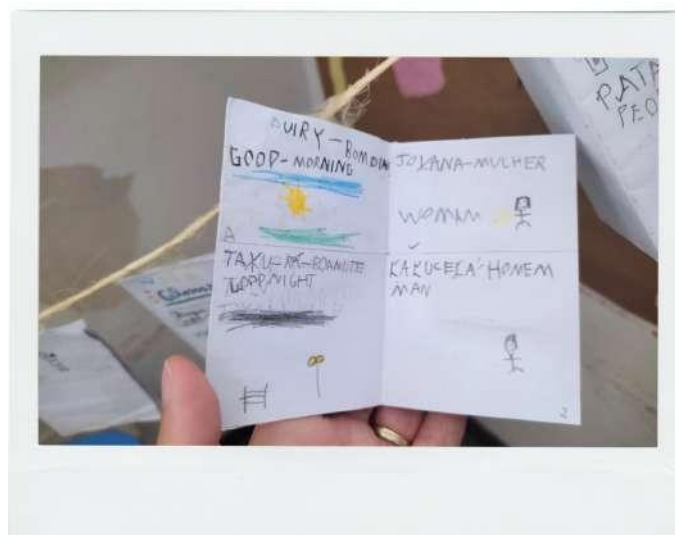


**Figura 33:** Cartaz do alfabeto em Libras



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 34:** Glossário com palavras em patxohã



Fonte: Acervo pessoal.

### 3.4.2 Materiais didáticos

No que concerne ao material didático adotado, a escolha da coleção *Hello*<sup>86</sup> das editoras Ática e Scipione foi realizada antes da entrada tanto da coordenadora quanto das(os) professoras(es) na escola. Conforme a coordenadora destaca, a EMF não dispõe de um livro exclusivo, pois envolve um extenso trabalho de pesquisa e coleta de dados, demandando uma equipe dedicada e recursos financeiros, que, por ora, a escola ainda não possui, apesar de ser de natureza privada. Ela esclarece que a coleção selecionada inclui referências de indivíduos negros em sua composição, bem como adota uma linguagem e abordagem que se alinham de certa forma com a filosofia da escola. Contudo, ressalta que não é necessário utilizar integralmente todas as páginas, conteúdos e capítulos do material, optando por adaptações, seja através de atividades fotocopiadas ou por meio da elaboração de material próprio. Ambos, a professora e o professor, expressam preferência por criar seus próprios recursos didáticos, conforme evidenciado em suas declarações a seguir:

[6]

*Teacher Dandara: - /.../ a gente sempre utiliza algum recurso também, principalmente agora que estão aprendendo fonemas, mas eu acho que só o papel mesmo, sabe? O papel lápis de cor, a gente tá sempre produzindo naquele momento ali em sala de aula, sentado no chão, não tanto utilizando livro didático que é só o nosso suporte. (ENTREVISTA)*

[7]

*Teacher Zumbi: - Eh::: o livro eu utilizo geralmente uma vez por semana mesmo, porque tipo assim, tem muita pouca coisa assim, de interessante pra gente utilizar no livro, ... fazer atividades mais pautadas mesmo por fora, né? a gente criar as atividades para trabalhar com as crianças. /.../ quando eu comecei, né? foi falado, tipo, a gente não foca muito nas atividades do livro. A gente prefere mais trazer para a questão da africanidade, né? Questão do negro da::: vamos se dizer, do empoderamento negro. Foi nesse sentido. É tipo assim se trabalha com o livro? Se trabalha. Mas não dê tanto foco no livro, prefira mais fazer atividades puxando mais pro eixo da escola. (ENTREVISTA)*

Concordo com a professora e o professor quando falam que o livro didático é somente um suporte e que há a necessidade de trazer outros recursos e explorar outras fontes. Apesar de não considerar esse livro apropriado, é importante ressaltar que não pretendo fazer análise do material didático e nem das atividades elaboradas por ela(e). Entretanto, destaco pontos que considero relevantes, especialmente para esta seção, avaliando sua consonância com os princípios da Educação Bilíngue. Observa-se que em algumas atividades elaboradas (FIGURAS 35, 36, 37 e 38), não foram evidenciadas práticas de Educação Bilíngue. Visto que, conforme Megale e El Kadri (2023) na Educação Bilíngue, a concepção de linguagem deve ser voltada para práticas sociais e explicam que:

para o contexto bi/multilíngue que tem como foco o desenvolvimento de

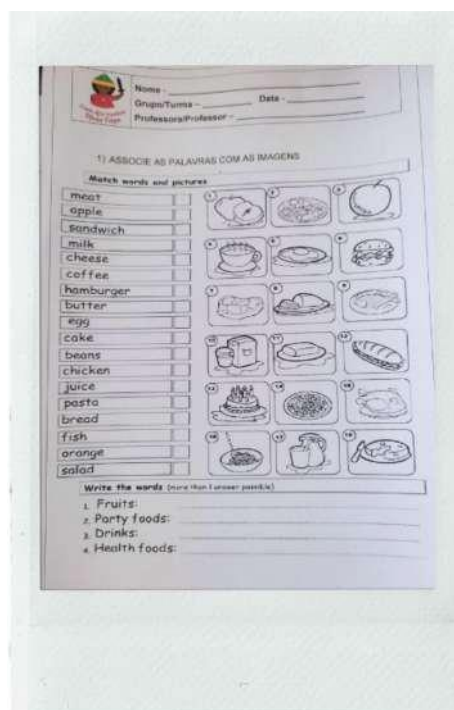
---

<sup>86</sup> Informações sobre a coleção disponível em <https://aticascipione.com.br/obras-e-solucoes/colecao/hello-2/>. Acesso 19 fev. 2024.

habilidades acadêmicas em duas ou mais línguas de instrução e objetiva forjar novos modos de agir e de ser no mundo, construir seqüências didáticas com foco na concepção de linguagem como prática social tem potencial para contribuir significativamente para o desenvolvimento de uso da linguagem atrelado aos diferentes conteúdos disciplinares, fazendo com que os estudantes de fato utilizem a língua para agir em determinada situação (Megale; El Kadri, 2023, p. 92).

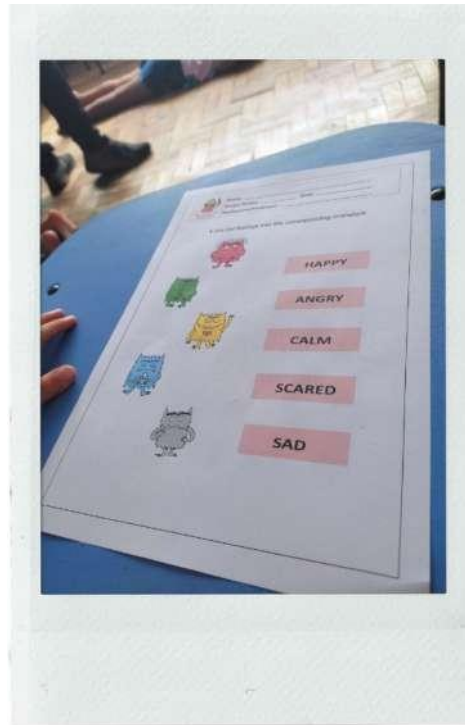
Portanto, é importante salientar que a abordagem em questão parece negligenciar a linguagem como prática social, focando-se predominantemente no reconhecimento e na estrutura lexical. Essa ênfase limitada pode levantar questionamentos sobre sua congruência com os princípios fundamentais da Educação Bilíngue, tal como delineada pelas autoras. Estas aulas foram dedicadas exclusivamente à resolução de tais atividades, que tinham como objetivo revisar o vocabulário presente no livro didático com o intuito de memorização dos termos abordados. Embora tenham sido utilizadas palavras em inglês, não houve conexão com conteúdos de outros componentes curriculares, tampouco se inseriram no calendário decolonial ou no eixo curricular trimestral, como pode ser observado:

**Figura 35:** Atividade sobre comidas



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 36:** Atividade sobre sentimentos



Fonte: Acervo pessoal.

**Figura 37:** Atividade sobre comidas



Fonte: Acervo pessoal.

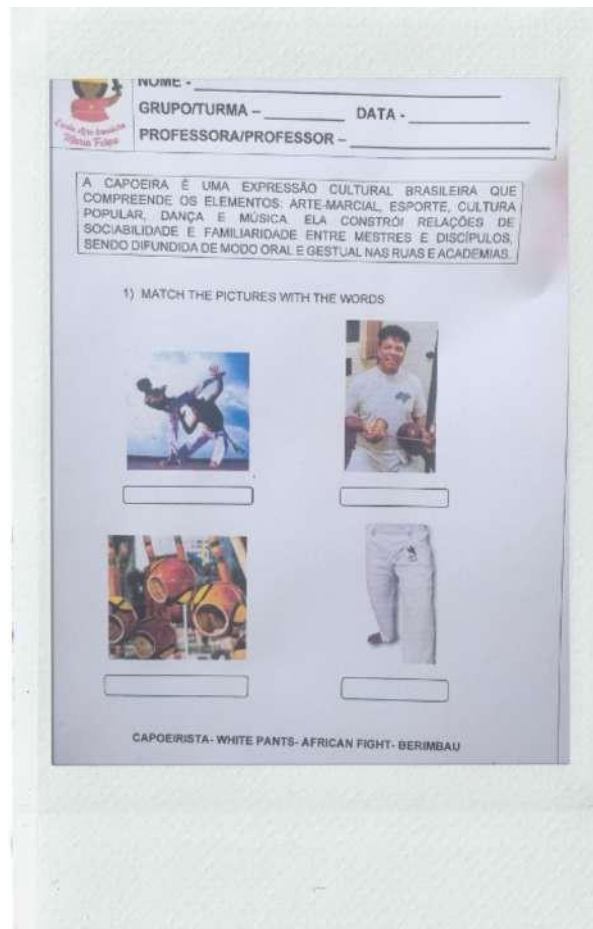
**Figura 38:** Atividade sobre sentimentos



Fonte: Acervo pessoal.

Por outro lado, observei algumas atividades voltadas para a Educação Bilíngue que são adaptados para dialogar mais com os princípios decoloniais, como ilustrado na atividade sobre Capoeira (FIGURA 39). Reconheço o potencial significativo dessa atividade em termos de relevância social. No entanto, pondero que talvez pudesse ter sido elaborada de forma mais lúdica e apropriada para crianças de seis anos, incentivando discussões e diálogos, mesmo que conduzidos em língua portuguesa.

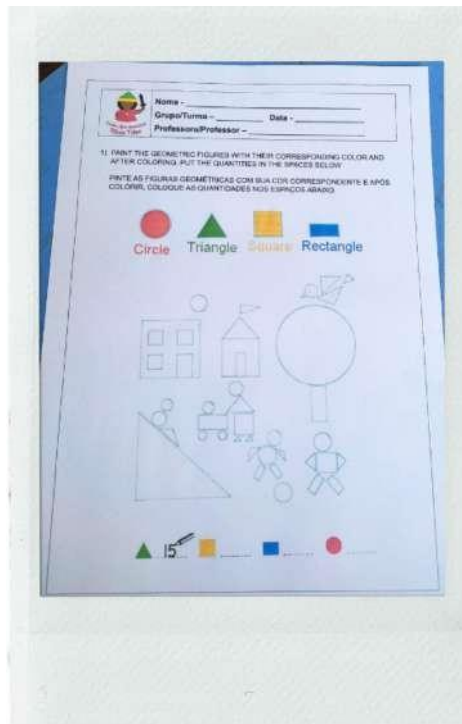
**Figura 39:** Atividade sobre capoeira



Fonte: Acervo pessoal.

Na aula em que o objetivo era preencher uma atividade com foco em figuras geométricas (FIGURA 40), é evidente que houve um diálogo estabelecido com o componente curricular de matemática, juntamente com uma revisão das cores em inglês. No entanto, percebe-se a falta de contextualização, o que, mais uma vez, resulta na não abordagem da linguagem como uma prática social.

**Figura 40:** Atividade sobre figuras geométricas



Fonte: Acervo pessoal.

Com base na análise realizada, é possível concluir que, no que concerne à utilização e elaboração de materiais didáticos, a abordagem adotada na Educação Bilíngue na EMF apresenta alguns pontos de destaque, bem como áreas que podem ser aprimoradas. Embora haja uma conscientização sobre a necessidade de diversificar os recursos para além do livro didático, percebe-se uma lacuna em relação à integração da língua(gem) com práticas sociais. A ausência de conexão com conteúdos de outros componentes curriculares e a falta de contextualização social em algumas atividades podem comprometer o desenvolvimento de uma Educação Bilíngue insurgente (Liberali; Megale; Vieira, 2022). Todavia, é importante reconhecer os esforços em incorporar elementos decoloniais e promover uma Educação Bilíngue alinhada às ideologias propostas no PPP da escola. As atividades voltadas para a Educação Bilíngue que dialogam com os princípios decoloniais, como a atividade sobre Capoeira, demonstram o potencial para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e engajadora.

A seguir farei uma análise sobre as abordagens de ensino de língua estrangeira/adicional na EMF.

### 3.4.3 Abordagens de ensino de Língua estrangeira/adicional

Antes de proceder à análise das aulas e das entrevistas, é relevante relembrar o momento em que a professora Dandara mencionou o ensino de inglês como segunda língua. Durante a entrevista, retomei esse tema com a professora, questionando se, de fato, o inglês tem sido abordado como segunda língua no contexto das práticas pedagógicas na EMF.

A professora expressou que, na realidade, o inglês não tem sido tratado como segunda língua. Ela enfatizou que isso reflete uma fase experimental na escola, especialmente por ser uma instituição recente onde o ensino bilíngue está sendo introduzido. Além disso, mencionou que o currículo ainda está em processo de desenvolvimento, com propostas de contratação de professoras(es) para ajudar a estruturar o ensino bilíngue. No entanto, a entrevistada ressaltou que há mais tentativas e reflexões sobre como implementar o ensino bilíngue. O foco atual está em tentativas e discussões sobre como integrar a língua de forma natural ao ambiente escolar, mas ainda não atingiu um estágio consolidado.

Considerando que a ideia de abordar uma língua estrangeira/adicional como segunda língua contrasta com o modelo heteroglótico de língua (García, 2009; García; Wei, 2019; Rocha; Megale, 2023), pois ao designarmos uma língua como segunda, estamos hierarquizando-a e não a concebendo-a como parte do nosso repertório linguístico, surge uma reflexão relevante sobre as concepções de linguagem na escola. Com base nessa reflexão e visando uma compreensão mais ampla sobre a concepção de língua(gem) orientada pela escola, indaguei sobre as expectativas de aprendizagem tanto para o primeiro quanto para o segundo ano.

[8]

*Teacher Dandara: - /.../ eu acho que para o primeiro ano eu acho que entender essa língua de uma forma natural, sabe? E poder fazer diálogos com sua língua materna. Acho que isso é essencial. Para além disso, né? Já que eles estão nesse processo de aprendizagem de entender que eles tenham pelo menos reconhecer essas letras, essas diferenças e tal. Então eu não acho que tem rolado ainda não, tá bem no início ainda nesse processo de naturalizar a língua pra eles, eles têm uma grande dificuldade inclusive, né? Que eles saíram do G5 ((Grupo cinco da Educação Infantil)), então já é um novo formato, né? De se estar em sala de aula, de lidar com autonomia, de seu material, de ter que sentar, de ter que escrever, de ter que aprender a ler, então acho que é muita pressão. Então, naturalizar isso é o grande propósito. /.../ Escrita eu acho que não tanto por conta desse processo de alfabetização, mas fala assim, fala sim, principalmente isso acontece até de forma muito natural, porque eu tô ali na dinâmica, falando uma coisa falando outra então eles sempre pegam respondem em algum momento e apesar de que alguns têm mais dificuldade, né? Principalmente aqueles que não vieram de escola que tinha um bilíngue ou uma tentativa de um ensino bilíngue. Mas eu acho que sim, só que de forma natural, sem uma pressão essa essa compreensão oral. (ENTREVISTA)*

Ao discutir sobre o processo de alfabetização da criança bilíngue, Megale e Pinsdorf (2023) mais uma vez ressaltam a perspectiva de língua heteroglótica e lembram que, a partir



dessa visão, o repertório linguístico não é fragmentado e/ou compartimentalizado, portanto, a criança irá oportunamente mobilizar conhecimentos entre uma língua e outra para falar ou escrever, ainda que o processo de alfabetização em línguas diferentes não ocorra simultaneamente. Logo, ao contrário do que a professora reporta como expectativa de aprendizagem para o primeiro ano, estar em processo de alfabetização não é fator determinante para dificuldade de alfabetizar-se em língua estrangeira/adicional. Por outro lado, as autoras destacam a importância de pensar a oralidade como ponto de partida, pois esta precede a escrita. Ainda apontam que trabalhar a oralidade na língua portuguesa no nosso contexto brasileiro, difere do trabalho que é necessário para fomentar a oralidade da língua estrangeira/adicional, aqui focamos na língua inglesa:

Na língua inglesa é preciso produzir o falante que se alfabetizará. Faz-se necessário, portanto, um trabalho sistemático de oralidade para produzir esse falante. É desejável que esse trabalho seja desenvolvido de forma significativa e contextualizada, isto é, que o falante esteja imerso em práticas sociais em sua rotina, e que a exposição e interação por meio dessa língua faça sentido para ele (Megale; Pinsdorf, 2023, p. 126).

A professora percebe mudanças nas expectativas de aprendizagem de língua inglesa para o segundo ano, destacando a transição para a questão da escrita como algo que se torna mais evidente nessa etapa, indicando uma progressão natural no desenvolvimento linguístico das crianças. Dandara observa que as(os) estudantes *lidam com os fonemas de maneira tranquila e leve*, indicando uma compreensão satisfatória e ressalta que a oralidade se torna mais proeminente no segundo ano, indicando que há uma ênfase no desenvolvimento da expressão oral. A importância da translinguagem, mencionada por Dandara, sugere a necessidade de uma abordagem que ultrapasse as barreiras entre as línguas, promovendo a integração de diferentes habilidades linguísticas e atribui as mudanças observadas no segundo ano a uma dinâmica mais intensa do dia da vida de estudante onde há uma percepção de vida escolar mais significativa, possivelmente relacionada às expectativas acadêmicas contrastando com diferença entre o primeiro ano, onde as(os) estudantes saem de uma perspectiva mais lúdica:

[9]

*Teacher Dandara: - /.../ Eu acho que essa é a diferença, no segundo ano isso já aconteceu no ano anterior, eles vão naturalizando, existem algumas rotinas que já vão se estabelecendo então eu acho que isso fortalece muito e influencia muito na dinâmica da sala de aula. Então, eu consigo lidar com essas questões que eu não consigo no primeiro ano, exatamente por já ter uma rotina exatamente muito bem estabelecida, tá? Uma leitura de sala de aula, de espaço, uma performance de espaço também como eles lidam com aquele espaço de uma forma muito mais tranquila. (ENTREVISTA).*

De fato, é perceptível que comportamentos procedimentais estejam mais consolidados no segundo ano, o que torna a gestão da sala de aula potencialmente menos complexa do que no primeiro ano. Megale e Pinsdorf salientam que “é importante que os professores em ambas as línguas tenham ciência de que o processo de alfabetização é único, embora ocorra em duas línguas, e que as(os) estudantes acessam conhecimentos construídos em uma língua para dar conta de situações novas na outra língua”. Com isso, ressalto aqui que planejamento em parceria entre as(os) professoras(es) das turmas podem garantir “que as práticas nas duas línguas devem estar em conformidade com e partilhar das mesmas premissas” (Megale; Pinsdorf, 2023, p. 127).

No meu primeiro dia de observação a professora informou que há um acordo de não usar a língua estrangeira/língua adicional o tempo todo durante as aulas. Durante as observações percebi que a Dandara usa uma espécie de adaptação da técnica de *Recast*<sup>87</sup> (Lyster; Ranta, 1997; Saxton, 2010) porém aqui não como técnica de correção de erros, mas uma forma de se fazer compreender durante as aulas. Ela muitas vezes fala a frase em português e em inglês (ou vice-versa) logo a seguir ou repete o que as crianças dizem em inglês. Ao considerarmos as bases teóricas da translanguagem, emerge uma perspectiva enriquecedora e otimista sobre a incorporação de múltiplas línguas no contexto da sala de aula. García e Wei (2014), Megale e De Camargo (2015), e Canagarajah (2013) destacam que a translanguagem não deve ser percebida como um equívoco, mas sim como uma prática natural e criativa, na qual os aprendizes bilíngues ou multilíngues podem combinar diversas línguas estrategicamente para uma comunicação mais eficaz. Essa abordagem valoriza a diversidade linguística, fomenta a inclusão e desafia as concepções tradicionais de competência restrita a uma única língua, incentivando a conscientização intercultural e a capacidade de se comunicar de maneira flexível e adaptável em diversos contextos linguísticos.

Dessa forma, ao considerarmos a translanguagem como um recurso valioso no desenvolvimento linguístico, a crítica inicial à tradução como correção implícita é contraposta por uma visão que reconhece a riqueza e complexidade que o uso de múltiplas línguas pode agregar ao processo de aprendizado de línguas estrangeiras/adicionais. Importa, no entanto, distinguir a translanguagem como uma ferramenta a serviço de uma perspectiva heteroglóssica de língua, valorizando o repertório linguístico das pessoas, da tradução desprovida de significados ou realizada sem uma necessidade evidente, evitando assim uma associação

---

<sup>87</sup> A professora reestrutura parte ou todo o enunciado da aluna, eliminando o erro. Essas reestruturações são, na verdade, correções implícitas, pois não chamam a atenção da aluna para o erro em seu enunciado. Portanto, não são introduzidas por expressões ou frases que indicam a existência de um erro. A tradução é incluída nessa categoria, pois consideram que ela desempenha a mesma função que as reestruturações, uma vez que o uso da língua materna, embora não seja um erro, pode causar o mesmo efeito no interlocutor.

superficial com essas formas de interação linguística.

Quando entrei na sala pela primeira vez, as crianças estavam no horário de lanche acompanhadas por *teacher* Dandara. Foi um momento de apresentações e descontração. A professora pediu que eu me apresentasse e eu o fiz em inglês:

[10]

*Naiara: - Hi, my name is Naiara. How are you? Don't mind me being here, ok? I'll be quiet learning with you!*

[11]

*Teacher Dandara: - Quando vocês não entenderem podem falar aquela palavra que vocês inventaram. ((Dandara observou os rostos curiosos e as expressões de quem não entenderam o que eu havia falado)).*

[12]

*Pataxó A<sup>88</sup>: Tradulation, tradulation! Sabe pró ((para mim)), tradulation é a palavra que a gente inventou, uma mistura de translation com reboation<sup>89</sup>. Sabe aquela música de Léo Santana? O Reboation tion o reboation!*

Esse foi um momento de interação que contou com a sensibilidade da professora em me inserir no contexto da turma, perceber o desconforto que eu causei falando inglês e se servindo dessa situação para repactuar um vínculo de confiança entre ela e a turma. É possível perceber logo nesse primeiro momento a valorização do repertório linguístico da turma e da cultura local. O combinado é que segunda-feira ela fala pouco inglês, e vai aumentando progressivamente a quantidade até que na sexta-feira a aula seja conduzida completamente em inglês. A explicação é que as crianças vão se acostumando de forma processual porque elas voltam do fim de semana em contato com a língua portuguesa na maior parte do tempo, causando essa quebra de rotina para a nova semana. Essa forma, segundo a professora, permite que estudantes se expressem livre e ludicamente e se vinculem de maneira afetiva na sala de aula. Isso remete ao que Muniz (2021) chamou de linguagem como mandinga

Pensar linguagem como mandinga, como conceito negro-epistemológico, é entender como a população negra vem fazendo para reexistir desde que o mundo colonial se apoderou de nossos corpos [...] Só por meio da subversão e da forma como, por exemplo, a linguagem exerce esse papel fundamental nessa subversão, é que nós conseguimos produzir e atuar como sujeitos em um evento acadêmico ou em outros espaços, os quais dizem que não nos pertence. [...] Linguagem como mandinga é uma sabedoria ancestral que a população negra vem engendrando (Muniz, 2021, p. 272-274).

Destarte, fomentar a utilização do repertório linguístico de forma livre e confiante,

---

<sup>88</sup>Chamarei as crianças pelo nome do grupo e adicionarei uma letra. Mudarei as letras para indicar diálogos, mas isso não significa que em outro momento, quando eu me referir à criança de mesma letra, será a mesma pessoa. Por conta da rapidez das situações em que eu precisava anotar com celeridade, e levando em consideração que o meu foco não é nas crianças e no aprendizado e sim em como as categorias de análise se materializam na fala, fiz a opção por uso de letras e não nomes por uma questão de agilidade durante as observações.

<sup>89</sup> É um single lançado pelo grupo baiano de pagode Parangolé e fez sucesso em muitas regiões do Brasil no final de 2009 e deu fama nacional ao cantor baiano Léo Santana.

promovendo a autoestima e o desejo de se expressar cada vez mais, está em consonância com a escolha pelo ensino da língua inglesa na EMF, conforme descrito no PPP (2022). O documento enfatiza que as crianças devem ter acesso aos instrumentos de dominação do dominador, não para aprender a dominar, mas para ocupar espaços sociais historicamente negados, de maneira que, não escolher a língua inglesa seria isolar as crianças do mundo e fortalecer mecanismos de segregação. Portanto, “[...] não se trata de se render ao imperialismo dos países hegemônicos de língua inglesa, mas sim de conferir às nossas crianças condições de paridade social e de acesso às suas origens” (EMF, 2022, p. 55). Essa atitude, na verdade, versa sobre contra-atacar.

Porém, no que diz respeito ao planejamento, concordo com Landau (2023) que propõe que “o uso do português é bem-vindo, potencializado e direcionado. [...] e é reconhecido como um valioso recurso linguístico, cultural e afetivo” (Landau, 2023, p. 165). A pesquisadora enfatiza que permitir a inserção do português não implica que todas as formas de translíngua sejam apropriadas em todas as situações, ressaltando a importância de que essa estratégia esteja devidamente integrada no planejamento pedagógico.

Outra aula interessante de destacar, embora não tenha sido uma aula focada em temas aconteceu também no segundo ano (Povo Pataxó) sobre fonemas. No contexto do diálogo entre a professora e as crianças, é evidente a abordagem cuidadosa da professora em direcionar a compreensão das crianças no que diz respeito aos fonemas e à pronúncia de algumas palavras em inglês. Ao longo da interação, algumas práticas pedagógicas se destacam.

A professora inicialmente questiona as crianças sobre o conceito de fonema, e embora as respostas sugiram associações com o som, é notável que elas não compreendem, e nem precisariam compreender, o conceito de fonema. A partir disso, a professora se empenha em conectar esse conceito com o som, explicando a relação entre as palavras *phoneme* e *sound*. Durante os exercícios de *drilling*<sup>90</sup>, a professora focaliza a articulação de palavras em inglês, como “flower” e “Dolphin”, evidenciando sua preocupação que as crianças percebessem a diferença entre a letra (como se escreve) e o som (como se fala).

[13]

*Teacher Dandara: - OK, let me ask you a question. What's a phoneme?*

*Pataxó B: - Fone de ouvido.*

*Pataxó C: - Sunny, hoje tá Sunny!*

A professora então escreve no quadro as palavras Phoneme e Sound e explica:

[14]

*Teacher Dandara: - Pataxó B falou fone de ouvido, para que a gente usa fone de ouvido?*

---

<sup>90</sup> Técnica de repetição usado principalmente associado ao método audiolingual de ensino de línguas.

*Pataxó B: - Para ouvir música.*

*Teacher Dandara: - Então phoneme está conectado com som.*

A professora mostra um *flashcard* de uma flor e faz um *drilling* focando no som do F<sup>91</sup> de Flower e pergunta:

[15]

*Teacher Dandara: - A gente fala (ef)lower ou a gente fala (f)lower?*

*Pataxó C: - (F)lower, como fala (F)rança, não (EF)rança.*

Dandara mostra outro *flashcard* com a imagem e a palavra escrita de um Golfinho, porém em inglês, *Dolphin*.

[16]

*Pataxó D: - Mas deveria ser golfinho.*

*Teacher Dandara: - Mas está escrito em inglês, não em português. Say: Dolphin.*

A professora faz o *drilling* com a palavra *Dolphin* e pergunta:

[17]

*Teacher Dandara: - Qual é o primeiro fonema que vocês pronunciam?*

*Pataxós: Dê.*

*Teacher Dandara: - Mas não é Dêolphin, é?*

*Pataxó D: - Mas então o G é D em inglês?*

*Teacher Dandara: - Não. Não significa que o D é a tradução do G, quer dizer que são palavras diferentes em línguas diferentes que representam o mesmo animal. Então Dolphin é Golfinho em inglês, como cat é gato e o C de cat não é a tradução do G de gato.*

Para Megale e Pinsdorf (2023)

É preciso, portanto, que o/a professor(a) faça intervenções de modo a levar as crianças a refletir sobre as relações som-letra em cada uma de suas línguas, compreendendo quais padrões servem a apenas uma língua ou quais padrões servem às duas línguas, o que deve ser feito por meio de um processo sistemático de consciência fonológica (Megale; Pinsdorf, 2023, p. 132).

Considero os diálogos de [14] a [17] transcritos acima exemplos de trechos que evidenciam uma reflexão dirigida acerca das relações entre som e letra. A professora utiliza exemplos concretos, como “flower” e “Dolphin”, para ilustrar as diferenças entre fala e escrita. Além disso, ao comparar palavras como *cat* e “gato” em inglês e português, Dandara evidencia a importância de compreender os padrões fonológicos específicos de cada língua, assim como a não generalização da correspondência entre letras de palavras que representam um mesmo significado, em línguas diferentes. Desta forma, o diálogo ressalta a necessidade de intervenções que instiguem as(os) estudantes a ponderarem sobre as relações entre som e letra,

---

<sup>91</sup> Não farei transcrições fonéticas porque o meu foco é no contexto e nas conversas que emergem das aulas.

promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica.

Pataxó D ainda questiona sobre a aula ser sobre golfinhos, e não sobre a língua.

[18]

*Pataxó D: - Então vamos falar sobre o golfinho?*

*Teacher Dandara: - Yes!*

*Pataxó D: - Mas a aula é de inglês, não de ciências.*

*Teacher Dandara: - But dolphin is an animal e tem esse animal em inglês também. Como também podemos ter aulas de ciências em inglês.*

Essa discussão sobre a possibilidade de aprender ciências em inglês, uma premissa da Educação Bilíngue, revela uma abertura por parte da professora para a integração de disciplinas e línguas no processo de aprendizagem, destacando a importância da flexibilidade e da interdisciplinaridade no ensino. Essa abertura contrasta com o comentário da entrevista com a coordenadora, quando ela revela que a preocupação das(os) professoras(es) de inglês é com o aprendizado da língua como um fim em si mesma, como podemos observar no trecho da entrevista a seguir:

[19]

*Makeda: - A gente conversa muito com as prós de inglês. Eu não tenho formação de inglês, eu tenho formação em pedagogia, então que é que eu faço? Eu escuto elas, a gente troca a gente pensa. Cris<sup>92</sup> também entra nesse processo, Cris tá sempre idealizando as coisas. Então é uma das falas que a gente mais ouviu os professores de inglês é que nas escolas bilíngues precisam entender qual função da língua inglesa no processo de formação bilíngue, que é a linguagem, e muitas vezes acaba caindo no processo do conteudismo que é de ser reprodutor de tudo aquilo que foi da língua portuguesa é um grande questionamento que eles sempre trouxeram. (ENTREVISTA)*

Dos quarenta encontros que presenciei intervenções pedagógicas dentro ou fora da sala de aula da EMF, considereei doze delas carentes de propósito social, ou seja, indo de encontro a uma perspectiva heteroglóssica que deve estar contida em uma Educação Bilíngue insurgente previamente discutida. Na maioria das vezes esse fato acontecia quando não havia contextualização ou adaptação do livro didático e o tempo de aula era centrado em responder e concluir as atividades. Geralmente após as atividades no livro, as crianças tinham tempo para desenhar, conversar ou brincar livremente. Um exemplo assim foi em uma determinada aula em que a atividade consistiu colar nos locais correspondentes, adesivos apresentando partes de uma casa, que não se parece com a realidade das casas das crianças dessa escola<sup>93</sup> (FIGURA 41). Essas aulas normalmente ocorreram quase inteiramente em português e não houve uma progressão para outro tipo de atividade pelo menos nos dias em que eu estive presente.

---

<sup>92</sup> Cristiane Coelho é a diretora da escola.

<sup>93</sup> Algumas crianças revelaram seus bairros, muitos deles periféricos e outras disseram morar em apartamentos em uma aula que analisarei no próximo capítulo que envolverá o uso da ferramenta Google Maps.

**Figura 41:** Atividade de colagem no livro didático.



Fonte: Acervo pessoal.

Em uma das aulas na sala do primeiro ano (Império Mali), pude mais uma vez constatar a preocupação na alfabetização em língua inglesa. A diferença primordial, segundo a professora conta, conforme exposto anteriormente, é que as crianças do segundo ano, além de já estarem alfabetizadas, já estão adaptadas aos procedimentos de sala de aula que requerem maior autonomia e destreza corporal, como podemos observar mais uma vez:

[20]

*Teacher Dandara: - /.../ Eu acho que essa é a diferença, no segundo ano isso já **aconteceu no ano anterior**, eles vão naturalizando, existem algumas rotinas que já vão se estabelecendo então eu acho que isso fortalece muito e influencia muito na dinâmica da sala de aula. Então, eu consigo lidar com essas questões **que eu não consigo no primeiro ano**, exatamente por já ter uma rotina exatamente muito bem estabelecida, tá? Uma leitura de sala de aula, de espaço, uma performance de espaço também como **eles lidam com aquele espaço de uma forma muito mais tranquila**. (ENTREVISTA). (Grifo meu)*

A aula em pauta tratou da produção de batalhas de rimas, tema previamente abordado pela professora na aula anterior, da qual não estive presente. Antes desse momento, eu não havia refletido sobre como essa brincadeira pedagógica poderia fomentar o desenvolvimento do repertório linguístico em língua estrangeira/adicional para crianças, ainda em processo de

alfabetização, assim como introduzir a perspectiva social inerente a essa prática.

A ideia dessa aula é que as crianças, que ainda estão em processo de alfabetização, possam escrever em duplas as suas rimas. A professora permite que os versos sejam escritos em português se assim desejarem, desde que as palavras finais em inglês rimem entre si. Ao relembrar da aula anterior, Dandara pergunta se as crianças se lembram da rima que fizeram. Elas imediatamente crianças cantam:

[21]

*Mandingas<sup>94</sup>: - Eu acordo de manhã and take a shower, I walk to the garden and I see a flower.*

*Teacher Dandara: - Good! Antes de vocês fazerem suas batalhas de rima em duplas, como a gente poderia fazer uma rima com as palavras Sunny e Funny?*

*Mandinga A: - O que é funny?*

*Teacher Dandara: - I'm here telling you some jokes, piadas, e o que vocês fazem?*

*Mandingas: - Damos risada.*

*Teacher Dandara: - Então o que eu sou?*

*Mandinga A: - Palhaça!*

Todas(os) riem e a professora diz que ela é engraçada e esclarece o significado de *funny*. Uma criança pede para falar uma ideia no ouvido da professora que assente, demonstrando empatia e cuidado com a insegurança da menina, que já se demonstrava tímida em aulas anteriores.:

[22]

*Teacher Dandara: - Muito bom! Agora vamos tentar colocar algumas palavras em inglês? I'm going to give you two words in English, but you have to make the words work together, tem que fazer as palavras rimarem.*

Essa atitude encorajou a criança a seguir na atividade engajada e a compartilhar suas ideias com a sua dupla. Nesse momento a professora que ensina em português, Inari Konté entra na sala para pegar um material e fala:

[23]

*Inari Konté: - Excuse me, good morning!*

Apesar de ter sido uma simples frase, essa atitude demonstra respeito ao momento de Dandara em sua sala em um ambiente bilíngue na escola como um todo. As crianças riem ao ouvi-la falar inglês, o que causa clima de leveza e descontração na sala de aula. A professora Dandara entrega papéis com palavras aleatoriamente, e pede que as crianças encontrem suas duplas de acordo com os sons das palavras que rimam. Um tempo depois uma criança pede para falar a rima da sua dupla no ouvido da professora que ouve e responde:

---

<sup>94</sup> A palavra refere-se ao grupo dos *mandingas* ou *malinkes*, habitantes do reino muçulmano de Mali. Muitas pessoas associam essa palavra à magia, pois esses povos eram conhecidos por serem feiticeiros. Seguirei o mesmo padrão, usando letras para marcar o diálogo e não necessariamente a pessoa que fala.



[24]

*Teacher Dandara: - Gostei! Muito bom! Ela fez uma rima muito boa. A música foi em português, mas as palavrinhas foram em inglês. Eu posso cantar ela toda em inglês?*

A estudante assente e a professora canta em forma de rap.

[25]

*Teacher Dandara: - I wake up in the castle and I see the queen, I look at the window and the garden is green.*

Nesse dia específico, as crianças se envolveram na criação de suas rimas com o apoio da professora. Embora o tempo tenha sido insuficiente para realizar a batalha propriamente dita, elas conseguiram montar suas composições. Esse contexto ressalta a importância social da batalha de rimas, que não apenas serve como uma expressão cultural e promove habilidades linguísticas e criativas, mas também fortalece laços comunitários e proporciona um meio para expressar opiniões e narrativas sobre questões sociais, políticas e culturais, estimulando a reflexão coletiva. Além disso, a aula exemplifica como as temáticas trabalhadas em língua inglesa podem ser ricas e profundas, como a abordagem lúdica dos fonemas. A professora encontrou uma maneira comunicativa de explorar um tema muitas vezes marginalizado, demonstrando a versatilidade e a relevância da educação linguística. O foco principal dessa aula era trabalhar de forma lúdica e comunicativa com os fonemas, especialmente em língua inglesa.

A batalha de rimas foi vista como uma forma dinâmica e envolvente de abordar esse aspecto linguístico, permitindo que as crianças praticassem a identificação e pronúncia dos fonemas enquanto participavam de uma atividade socialmente significativa. Mesmo com o tempo limitado e a impossibilidade de realizar a batalha, a atividade proporcionou uma oportunidade para as crianças explorarem a sonoridade das palavras e sua relação com a escrita de maneira divertida, interativa e significativa. Embora a aula tenha abordado um tema rico, o principal objetivo era promover a alfabetização das crianças. Na próxima seção, abordarei algumas temáticas observadas durante minha experiência na escola e nas entrevistas realizadas.

#### **3.4.4 Planejamento e temáticas trabalhadas em língua inglesa**

Nesta seção, farei a análise de algumas temáticas trabalhadas em língua inglesa, destacando a importância do diálogo e da cooperação entre as(os) profissionais da escola. Como ponto de partida para essa reflexão, usarei um trecho da entrevista de Dandara, que compartilha suas experiências e percepções sobre a colaboração pedagógica e a integração de

conteúdos em sala de aula, destacando não apenas os aspectos linguísticos, mas também as conexões interdisciplinares e as estratégias colaborativas que podem possibilitar o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

[26]

*Teacher Dandara: - Então eu acho que o que é mais essencial aqui é esse trabalho do inglês com essas outras disciplinas, é o que mais acontece e principalmente porque como eu disse, né? A gente faz esse processo de estratégia, de não ter ainda essa base, eu acho que isso pra mim é extremamente essencial, senão me sentiria totalmente perdida se eu precisasse criar ainda pensar isso, né? A disciplina de inglês totalmente aleatória sem dialogar com as outras. Seria muito mais complicado. Então, é o que mais rola aqui, é esse diálogo. /.../ Isso acontece de forma muito natural entre a gente porque a gente tem perspectivas muito parecidas desse lidar pedagógico ((se referindo a ela e professora Airy)). /.../ A gente não tem tempo pra que a gente possa sentar e fazer esses planejamentos com essa base, mas a gente está sempre dialogando, estamos sempre atentas inclusive ao que se é preciso trabalhar né que a gente pode fazer. (ENTREVISTA)*

A partir do trecho acima, a professora destaca a importância do diálogo e da cooperação entre os profissionais da escola, especialmente no contexto da integração do ensino de inglês com outras disciplinas, argumentando que o diálogo entre as disciplinas permite uma abordagem mais holística e contextualizada, evitando que o ensino de inglês se torne algo isolado e desconectado das demais áreas do conhecimento. No entanto, também evidencia desafios e limitações, como a falta de tempo para planejamento em parceria, além da falta de sistematização desse planejamento<sup>95</sup> e demonstra estar consciente da necessidade de melhorar a comunicação e colaboração entre as colegas para promover uma abordagem mais integrada e eficaz no ensino, como podemos ver no trecho a seguir:

[27]

*Teacher Dandara - mas eu sinto que isso não acontece, por exemplo, com o primeiro ano, com a professora do primeiro ano. A gente, apesar de não ter esse tempo pra sentar, a gente também não tem muita troca em relação ao que pode ser dialogado, tá? Então, por questão de perspectivas diferentes, leituras diferentes formas de lidar diferentes e desencontros também nesse pensamento pedagógico. Eu acho que é uma coisa que pode ser trabalhada nesse tempo direcionado pras duas professoras para que a gente faça esse diálogo natural. Mas a gente está sempre atenta. Sabe? (ENTREVISTA)*

Sobre a integração dos temas, o fragmento a seguir aborda a temática do Dia da África como um momento propício para a integração curricular, ilustrado pela iniciativa da professora ao trazer um mapa do continente africano para a aula de inglês. Essa abordagem enfatiza a interdisciplinaridade ao destacar a relevância do tema não apenas na geografia, mas também no ensino de inglês, todavia, a professora aponta a ausência de um planejamento integrado, comprometendo a profundidade da aprendizagem. Assim, diante de um conteúdo amplo,

---

<sup>95</sup> Discorrerei mais sobre planejamento ainda nessa seção.

culturalmente e socialmente relevante, sublinha-se a necessidade de uma estrutura mais consistente para garantir uma integração curricular significativa.

[28]

*Teacher Dandara - Inclusive com os próprios alunos. Então eles sempre me contam o que foi feito na outra eu estou sempre de olho em algum momento é que eu não esteja em sala eu vou na sala de Inari pra olhar o que tem lá e pergunto pra ela rapidinho e tento trazer isso pra minha aula né pra aula de inglês pra gente fazer esse diálogo. Hoje, por exemplo, dei aula antes de Inari e o que que a gente começou a fazer? Eu levei um mapa da África que hoje é o dia mundial da África, e eu conversei com eles o significado disso. E aí o que eu pensei foi da gente, pra que na verdade construir esse mapa e eles escreverem, né? Alguns países onde a língua inglesa é a língua oficial, países africanos, então eu falei pra eles sobre alguns países. Eles escolheram lá o que eles queriam escrever e aí depois o que que a Inari fez que eu percebi indo na sala olhar, exatamente a mesma coisa. Ela pediu que eles pensassem em alguns países do continente africano, e a gente foi falando sobre o continente, o que eles conhecem de África, então é uma coisa que acontece muito sem a gente precisar conversar. Mas não significa que isso aconteça sempre, na verdade é muito esporádico. É necessário ter esse tempo para que a gente possa fazer esse diálogo direcionado, esse ensino direcionado e eu acho que com o segundo ano rola mais exatamente por essas visões muito parecidas muito parecidas de forma natural. (ENTREVISTA)*

Este exemplo oferece uma excelente oportunidade para considerar como integrar Educação Bilíngue, decolonialidade e, especificamente neste contexto, afrocentricidade – temas que serão explorados mais profundamente no quarto capítulo. Tive também a oportunidade de presenciar uma aula no dia da água, outro tema valorizado na aula de inglês.

[29]

*Teacher Dandara: - Let 's have a chat, vamos conversar! Today is a special day, let me ask you some questions: What do you use water for? Para que você usa água? Do you drink water? Do you wash your hands, do you brush your teeth? Did you know that today is World Water Day?*

Uma criança dá alguns exemplos sobre como utiliza a água em português, e quando as outras crianças começam a falar, também em português, a professora escreve no quadro (TABELA 4) as suas frases em inglês.

[28]

*Pataxó B: - Eu tomo café.*

*Teacher Dandara: - Do we need water to make coffee?*

*Pataxó B: - Eu acho que sim.*

*Teacher Dandara: - O que vocês fazem para não desperdiçar água?*

*Pataxó C: - Tomar banho rápido, escovar os dentes rápido.*

*Teacher Dandara: - Yes, what about at school? Como podemos ser conscientes com o uso da água aqui na escola?*

*Pataxó D: - Não dar descarga toda hora.*

*Pataxó E: - Fechar a torneira.*

*Teacher Dandara: - Very good! How do you say chuva in English?*

*Pataxó F: - Rain.*

*Teacher Dandara: - How do you say gota de água in English?*

**Tabela 4:** Reprodução da lousa da aula 3

<b>Routine - Uses of Water</b>
Take a shower
Brush teeth
Have a cup of coffee
Drink water
Wash hands
Wash face
Flush the toilet
Turn off the water

Fonte: Elaborada pela autora com base na lousa escrita pela professora

As crianças não sabem a resposta sobre como falar gota de água em inglês, então a professora escreve no quadro: *Raindrop* e *Waterdrop* para explicar a diferença da palavra *raindrop*, a qual as crianças já haviam sido expostas na contação de história sobre Txopai e Itôhã<sup>96</sup>, a fim de fazer a relação de similaridade com a palavra *waterdrop*. Em seguida a professora explica a atividade que é escrever nas cartolinas cortadas em forma de gotas d'água estratégias para fomentar o bom uso da água. As crianças imediatamente pegam seus materiais de desenho e sentam no chão para produzir seus trabalhos. Todas as crianças trabalham engajadas e a professora as orienta individualmente permitindo que escrevam em português caso queiram, mas fica disponível para ensinar o que elas querem escrever em inglês. A atividade se prolonga até o fim da aula.

O trecho oferece um exemplo vívido de translanguagem em prática dentro de uma sala de aula bilíngue. A habilidade da professora em alternar entre o português e o inglês não apenas facilita a compreensão das crianças, mas também promove uma abordagem inclusiva que valoriza as diversas formas de expressão linguística das(os) estudantes. Esse uso da translanguagem levanta à reflexão de que se trata de acessar o repertório linguístico para se colocar no mundo, mas também de se fazer entender considerando o seu público alvo. A transição fluida entre línguas reflete a fluidez cultural e linguística da comunidade escolar, criando um ambiente onde as crianças se sentem confortáveis em explorar e compartilhar

<sup>96</sup> Analiso essa aula no quarto capítulo pois o foco é em educação bilíngue decolonial.

conhecimentos em ambas as línguas. Essa abordagem translinguística não só fortalece o domínio linguístico das(os) estudantes, mas também promove uma compreensão mais profunda e interconectada dos temas discutidos, como a conservação da água. Para Ricarte (2022) a escola não deve ser reconhecida somente por produzir sujeitos que “dominem” a língua estrangeira/adicional;

[...] mas, sobretudo, por sua potência de constituir um “terceiro espaço” (Bhabha, 1998), em que é possível celebrar nossa cultura intersubjetiva e interlinguística, e deslocar-se rumo à interpretação, à criação, à singularização. Ao não se ater à radicalidade da norma - sem denegá-la- pois a ela pertence-, esse profissional tem a oportunidade de mobilizar os sentidos construídos pelo aprendiz, possibilitando a este, também, novos domínios de autonomia e subjetivação (Ricarte, 2022, p. 40).

A autora aponta para a necessidade de uma análise mais profunda e crítica sobre como o ensino bilíngue é estruturado e percebido, levando em consideração aspectos culturais, sociais e políticos mais amplos. Então, ao não se limitar rigidamente às normas linguísticas estabelecidas, a professora tem a oportunidade de explorar outras formas de expressão e de ensino que estejam mais alinhadas com as necessidades e experiências das(os) estudantes.

No início dessa seção sobre temáticas, apresentei e interpretei a fala e alguns trechos de aula da professora Dandara. Para finalizar a análise sobre o recorte das temáticas e dos conteúdos para as aulas de inglês, *teacher* Zumbi segue o mesmo padrão da *teacher* Dandara, enfatizando as conversas com as professoras do Primeiro e Segundo ano para decidir o que e como abordar em sala de aula. O professor dá dois exemplos, um em relação a um conteúdo do Império Mali, e outro em relação ao conteúdo do Povo Pataxó, conforme podemos observar:

[30]

*Teacher Zumbi: - O meu critério é de trabalhar com objetos escolares, foi até trazendo para a questão do eixo do trimestre, né? Que a gente tá tratando sobre comunidade. Nesse primeiro momento eu tô trabalhando sobre essa questão dos objetos escolares e depois vou começar a tratar sobre o convívio dos alunos eh durante, aqui na escola, né? Convívio entre eles, os direitos e deveres e a partir disso que eu já vou trazendo para o eixo do trimestre, mas a atividade de inglês mesmo no caso, eh, como é que se fala, o tema, né? O assunto do inglês vai ser objetos escolares, mas trazendo, entendeu, pro eixo Comunidade. /.../ A gente sempre tem as combinações, eu pergunto, Inari, você tá trabalhando com o que? Aí ela fala o que que tá trabalhando também trago para fazer esse link, né? No inglês com os assuntos que Inari traz, a mesma coisa com Auiry. /.../ Inari tá trabalhando com figuras geométricas, né? Que Inari tava trabalhando a questão das figuras geométricas, aí eu já tento alinhar algo para o inglês, tipo assim: Ô gente e como são o nome das figuras geométricas no inglês? É::: estava se falando também (+) ((pergunta para Inari que estava perto)) Inari, como era a culminância que ela ((a coordenadora)) falou que ia começar a trabalhar com matemática e figuras geométricas?*

[31]

*Professora Inari ((se aproxima)): - Sobre comunidades é um projeto agora a comunidade aí vai fazer atividade interdisciplinar que envolva as figuras geométricas e essas*

*atividades através da africanidade também porque tem esses tecidos, né? Os tecidos africanos e a matemática... a capula ((ela quis dizer capulana)) /.*

[32]

*Teacher Zumbi: - Aí já trago para esses para esse sentido também pras figuras geométricas a questão da africanidade que Inari tava falando. A questão da matemática também que ela ((a coordenadora)) pediu pra gente trabalhar um pouquinho da matemática também. Aí ele tá fazendo isso porque cálculos simples de matemática, né? (ENTREVISTA)*

Quando eu perguntei se Zumbi lembrava de alguma situação em que ele articulou os conteúdos com a professora Auiry do segundo ano para levar para as aulas de inglês, ele lembrou de uma atividade interdisciplinar feita para comemorar o dia da árvore. Nesse relato o professor destaca a participação ativa de uma criança neurodiversa que tem Transtorno do Espectro do Autismo (TEA):

[33]

*Teacher Zumbi: - /.../ outra coisa interessante também que eu tratei com ela foi sobre a questão do /.../ Dia da Árvore em que a gente fez a participação das crianças, né? Pra tá pintando a árvore a gente pegar e colocar folhas, folhas secas no lugar da copa da Árvore. Até, a gente, foi uma atividade que a gente introduziu até Pataxó A que é uma criança que a gente tem que é neurodiversa, né? Que ela tem:::, ela começou a fazer a todo jeitinho dela lá, né? Mas ela também participou, né? E é toda essa questão de tipo assim, eu trabalhei com as crianças também as partes das Árvores, né? Tipo raízes root, trunk, leaves, flower, ele foi trabalhar na composição das Árvores também um pouco sobre::: Como é que se fala? Sobre::: o cuidado com a natureza, né? Que é sempre importante. Qual é a consequência de quando a gente não cuida dessa natureza, né? (ENTREVISTA)*

Assim como Dandara, o professor explica que o planejamento em conjunto com as pedagogas se dá de maneira informal quando há a oportunidade de se encontrar. Nesse sentido, no instante que eu conversei com a coordenadora Makeda sobre a falta de um documento ou de orientação para as(os) professoras(es) de inglês, ela explicou que o currículo da escola ainda está sendo escrito e descreve a Educação Bilíngue da instituição como um processo colaborativo com as professoras(es) de inglês para desenvolver o currículo, contudo, ela enfatiza o fato de não ter formação específica para ensino de língua estrangeira/adicional e portanto escuta e confia no trabalho das(os) professoras(es) de inglês. A carência de um documento orientador na escola pode ser reflexo da deficiência mais abrangente nas políticas linguísticas educacionais do Brasil. Enquanto a instituição se esforça para estabelecer suas bases teóricas e práticas, a falta de uma política educacional nessa área apresenta um desafio significativo. A presença de um documento oficial que ofereça direcionamento e suporte seria essencial para assegurar a consistência e a qualidade do ensino bilíngue, preenchendo uma lacuna que é evidente no cenário para a oferta de Educação Bilíngue no país atualmente.

[34]

*Makeda: - A gente conversa muito com as prós de inglês. Eu não tenho formação de inglês, eu tenho formação em pedagogia, então que é que eu faço? Eu escuto elas, a gente troca a gente*

*pensa. Cris<sup>97</sup> também entra nesse processo, Cris tá sempre idealizando as coisas. Então é uma das falas que a gente mais ouviu os professores de inglês é que nas escolas bilíngues precisam entender qual função da língua inglesa no processo de formação bilíngue, que é a linguagem, e muitas vezes acaba caindo no processo do conteudismo que é de ser reproduzidor de tudo aquilo que foi da língua portuguesa é um grande questionamento que eles sempre trouxeram. (ENTREVISTA)*

Esse trecho, em especial no que se trata à fala das(os) professoras(es) sobre a função da língua inglesa, revela a crítica das professoras ao “conteudismo” e destaca uma preocupação legítima com a reprodução passiva de conteúdos de outros componentes curriculares em inglês, sem considerar a língua inglesa como uma expressão autêntica de comunicação e interação intercultural. No entanto, é importante considerar que a visão que coloca a língua como a função primordial da Educação Bilíngue é objeto de discordância. A abordagem da língua como um elemento essencial para alcançar objetivos educacionais mais amplos em consonância com os princípios de uma educação decolonial e afrocentrada, é fundamental para uma prática pedagógica outra, e não a língua como um fim em si mesma. Liberali et al. afirmam que:

Por conseguinte, não é possível, nesta perspectiva, conceber a educação bi/multilíngue a partir apenas das questões que perpassam o ensino por meio de uma língua adicional... esse posicionamento caracteriza uma educação bi/multilíngue que tem como base uma visão de língua monoglóssica e que, conseqüentemente, produz práticas fragmentadas e compartimentalizadas no ambiente escolar (Liberali et al., 2022, p. 26).

Portanto, a reflexão acima sobre os objetivos da Educação Bilíngue é crucial para equilibrar o ensino da língua com uma compreensão mais holística do processo educacional bilíngue, alinhada aos valores e ideologias da escola expostos no PPP como já foi salientado anteriormente. Embora a fala evidencie uma preocupação com o ensino da língua inglesa, a ilustração subsequente feita pela coordenadora ressalta que essa preocupação não é abordada de maneira isolada ou descontextualizada.

[35]

*Makeda: - E aí a gente foi ouvindo e foi se adaptando. Então lá em ancestralidade a gente conversa com as prós. /.../ Aí Dandara fala: “Olha, dá pra trazer a questão dos números, para eles aprenderem os números porque a gente, as crianças precisam aprender o número em inglês.” Então dá para trabalhar? Dá. Então a gente vai olhar, onde surge a matemática? Em África. A partir do que? Do osso de Lebombo. Eu tô falando de ancestralidade, posso não estar falando especificamente do Mali, estou falando de Suazilândia, mas eu tô ali falando de ancestralidade que ela vai fazer a inserção dos números a partir do osso de Lebombo. Ah vou trabalhar cores. Então vamos trabalhar a partir da bandeira do Mali. Vai fazendo os links com que tá proposto ali. Vamos listar os países africanos que falam o idioma inglês? Bora procurar a localização deles no mapa? Qual o inglês que eles falam? É inglês é americano? Inglês britânico? Vamos dialogar com as crianças sobre isso. Aí esse ano a gente fez um desafio, né? A gente tem umas turmas com povos indígenas. Como é que eu vou trabalhar a língua inglesa com povos indígenas?*

---

<sup>97</sup> Cristiane Coelho é a diretora da escola.

*Ah, vamos falar sobre os povos indígenas norte-americanos. Você tá falando de Brasil, né? A gente vai falar dos povos dos povos indígenas de uma potência e esquecer dos nossos? Ah, vamos criar um glossário. (ENTREVISTA)*

A coordenadora destaca que o desafio de transpor os conteúdos para a língua inglesa também se apresenta ao lidarem com o calendário decolonial proposto pela escola, enfatizando o papel crucial das professoras para a inserção dos conteúdos, como podemos notar:

[36]

*Então a gente também dentro do currículo, a gente tem os dias que a gente trabalha o calendário, os dias que a gente trabalha o eixo e os dias que a gente trabalha o livro, ou o conteúdo programático que não vai conseguir ser inserido nem no projeto que é o eixo e nem no calendário. A gente trabalhou M8<sup>98</sup>. Então no M8 a gente trabalha também, Marielle<sup>99</sup> (FIGURA 42). Então como é que eu posso falar de M8 no inglês que foi parte do calendário decolonial? Aí a pró fez um trabalho falando de grandes referências femininas de é::: representatividade é::: de pessoas que falam de inglês, né? A influência de pessoas em África de países africanos que falam inglês ou é::: afrodiaspóricas, referências de mulheres e em afrodiáspora que fala em inglês. (ENTREVISTA)*

**Figura 42:** Pôster em inglês em homenagem a Marielle Franco



Fonte: Acervo pessoal.

Durante a entrevista com as pedagogas, ambas destacam a importância da colaboração com a professora Dandara. No entanto, enquanto Auiry expressa sua valorização pela parceria e destaca a necessidade de mais tempo para sua implementação, a professora Inari, por seu turno, manifesta preocupação de que essa colaboração possa comprometer a flexibilidade e a

<sup>98</sup> M8 - 08/03, Dia Internacional da Mulher oficializado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1975.

<sup>99</sup> A vereadora Marielle Franco (PSOL) foi uma socióloga, ativista e política brasileira covardemente assassinada com seu então motorista Anderson Gomes, pela milícia carioca no dia 14 de março de 2018.



fluidez no ensino. Embora eu respeite a perspectiva da segunda professora, concordo com Souza Neto (2023) que defende que “planejar é preciso e é inerente à nossa prática” (Souza Neto, 2023, p. 191), e como uma das premissas da Educação Bilíngue que é importante salientar que possíveis atrasos ou adiantamentos podem decorrer, precisamente, da ausência de uma estrutura de planejamento sólida. Coaduno também com Megale (2023) quando destaca que o planejamento desempenha um papel fundamental ao orientar o processo de desenvolvimento de um projeto. Inicialmente, ao delimitar os objetivos almejados “em conjunto com todos os professores participantes”, o planejamento proporciona uma visão ampla e objetiva acerca das competências que se deseja desenvolver, bem como do produto final a ser elaborado:

[37]

*Professora Auiry Pataxó: - Eu acho que a gente nunca planejou junto, né? Mas a gente pensa muito parecido, então a gente acaba tendo muitos encontros assim, muitos matches. /.../ Então eu acho que aqui a gente tem uma construção da perspectiva pedagógica da coisa muito parecida então a gente acaba caminhando ali pelas mesmas vias, o ideal era que a gente tivesse tempo pra planejar juntas. Mas os momentos que eu tenho para planejar é o momento que ela tá com a turma e vice-versa. Então quando ela está em planejamento eu estou em sala. Então a gente não tem muito esse momento de troca. (ENTREVISTA)*

[38]

*Professora Inari: /.../ trocamos assim, só vou trabalhar essa semana esse assunto aí ela vem faz o dela e eu faço o meu. /.../ eu acho se a gente fizesse junto não, se eu fizesse junto não rolaria. /.../ porque eh ontem mesmo um exemplo ontem teve aula, a pró de teatro não pôde vir aí eu já fiquei mais tempo em sala de aula, então seria um assunto que eu queria trabalhar mais do que ela eu já iria fugir do tema. Então para não perder tempo (+) um exemplo, ontem, eu trabalhei com essa identidade, falamos sobre a África, nascimento, tudo, e aí se por acaso eh a professora não veio eu já vou aprofundar e ela vai ficar estacionada. Entendeu? Aí eu já eu prefiro. Melhor assim. Ela é uma profissional danada ... é demais ela, e ela chega junto do assunto ((chegar junto é uma expressão informal que significa estar presente, participar, colabora)), entendeu? Eu acho assim, Nai, se você já tem experiência em sala de aula, o planejamento é só para lhe dar uma base, entendeu? Então você vai embora ((no sentido de continuar o conteúdo)). (ENTREVISTA)*

É possível, através do diálogo com a equipe pedagógica, observar o comprometimento da equipe em elaborar um currículo colaborativo para a Educação Bilíngue. No entanto, a ausência de orientação formal por parte da escola, assim como de um documento legislador, pode apresentar desafios significativos para as(os) professoras(es). Entendo que a coordenação e o planejamento podem ser complexos, especialmente em um ambiente em constante mudança, mas acredito que um maior investimento nessa área poderia trazer benefícios para toda a comunidade escolar. Reconheço também a falta de um documento orientador específico para a Educação Bilíngue no Brasil e compreendo que, mesmo que existisse, seria necessário adaptá-lo à realidade decolonial e afrocentrada da escola. Essas lacunas podem,

de certo modo, comprometer um possível ensino bilíngue bem como a qualidade da aprendizagem das(os) estudantes.

### **3.4.5 “TraNçando vários planos - pra poder contra-atacar”**

Para finalizar este capítulo, retomo a escrivência do primeiro que expõe, na medida do possível, a revolução que tem acontecido na minha vida nos últimos três anos. De repente “conhecer a liberdade sem olhar o dicionário”<sup>100</sup>, ou seja, iniciar um processo de compreensão de que sou mulher-negra-mãe-esposa-professora-pesquisadora-abiã-sulamericana e tantas outras e tudo ao mesmo tempo, recém implicada com as interseccionalidades (Akotirene, 2019), eu julgo impossível dissociar as instâncias da minha vida da pesquisa científica. Por isso este trabalho está imbricado de subjetividades. Esta revolução recente gera em mim, dentre outros aspectos, o dilema de ser professora de língua inglesa, e por isso eu vou “traçando vários planos para poder contra-atacar”<sup>101</sup> as armadilhas coloniais que me cercam nesse fazer pedagógico.

Ao conviver com as pessoas da EMF, que tem o contra-ataque como premissa, me remeto ao filósofo poeta quilombola Antônio Bispo dos Santos<sup>102</sup>, mais conhecido como Nego Bispo (2023), que relembra os ensinamentos de seu mestre de capoeira sobre transformar as armas dos inimigos em defesa, o que ele chamou de “guerra das denominações: o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” (Bispo dos Santos, 2023, p. 13). Para além de se apropriar das nossas palavras enfraquecidas e potencializá-las, como sugere Nego Bispo, observar as aulas de inglês na EMF, possibilitou que eu percebesse como é possível tomar a nossa história enfraquecida pelos processos coloniais e transformá-la em narrativas de força e poder.

Nessa linha de raciocínio é crucial salientar que a vida se desenrola de forma não linear e que durante minha investigação sobre a compreensão da Educação Bilíngue no contexto brasileiro, minhas reflexões sobre letramento racial crítico, a descoberta da Escola Maria Felipa, minha experiência anterior em instituições privadas e públicas de ensino, minha conexão com a ancestralidade através do Candomblé e as múltiplas demandas enfrentadas como mulher e mãe na contemporaneidade ocorreram e ocorrem simultaneamente. Essas

---

<sup>100</sup> Trecho da canção Sulamericano de BaianaSystem.

<sup>101</sup> Trecho da canção Sulamericano de BaianaSystem.

<sup>102</sup> Me apoiarei ainda mais nos ensinamentos do Mestre Bispo (como ele gostava de chamar os seus mais velhos) nos capítulos quatro e cinco.

diferentes esferas da minha vida não se separaram de forma isolada, mas se entrelaçaram, contribuindo para uma compreensão holística e complexa do tema em estudo. A vivência dessas experiências proporcionou uma visão mais ampla dos desafios, das oportunidades e das interseções presentes na implementação e prática da Educação Bilíngue. Isso levou em consideração as diversas camadas e contextos que permeiam o processo educacional.

Concluo este segundo capítulo com a música/denúncia “Sulamericano” da banda BaianaSystem<sup>103</sup>. A canção reafirma e fortalece a resistência política, transmitindo uma mensagem de luta e perseverança contra as estruturas de poder estabelecidas. Ciente de que ainda não possuímos, e talvez não possuiremos, uma fórmula definitiva para estabelecer a Educação Bilíngue no Brasil, tenho a convicção de que, ao estarmos conscientes das imposições que nos são colocadas e que derivam de uma mentalidade colonial tanto nos currículos quanto nos programas, materiais didáticos e até mesmo nas diretrizes futuras, podemos contra-atacar, assim como tem sido feito pela EMF. Podemos agir nas gretas (Walsh, 2019) das colonialidades educacionais, por meio da língua(em) que é a nossa mais poderosa arma podemos desafiar o sistema hegemônico que insiste em nos esmagar. Ao adotarmos essa abordagem, podemos vislumbrar uma oportunidade promissora para disseminar essas ideias em instituições públicas e privadas, com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

---

<sup>103</sup> BaianaSystem é uma banda brasileira fundada no ano de 2009, em Salvador, Bahia.



## Sulamericano (part. Manu Chao)

**BaianaSystem**

Inflama, inflama  
Não passa disso, não me engana  
Que eu sou sulamericano de Feira de Santana  
Avisa o americano  
Eu não acredito no Obama  
Revolucionário, Guevara  
Conhece a liberdade sem olhar no dicionário  
Sem olhar no dicionário, ele conhece a liberdade  
Vamo que vamo, vou traçando vários planos  
Vou seguir cantarolando pra poder contra-atacar  
  
Eu vou traçando vários planos  
Pra poder contra-atacar  
Nas veias abertas da América Latina  
Tem fogo cruzado queimando nas esquinas  
Um golpe de estado ao som da carabina, um fuzil  
fSe a justiça é cega, a gente pega quem fugiu  
Justiça é cega (eu quero contra-atacar)  
Esta ciudad es la propiedad  
Del señor Matanza  
Esa olla, esa mina y esa finca y ese bar  
Ese paramilitar  
Son propiedad del señor Matanza  
Ese federal, ese chivato y ese sapo  
El sindicato y el obispo general  
Son propiedad del señor Matanza  
Buenas jineteras y alcohol  
Que está bajo control

La escuela y el Monte de Piedad  
Son propiedad del señor Matanza  
Él decide lo que va, dice lo que no será  
Decide quién la paga, dice quién vivirá  
Y mi niero que lo llevan y se van  
Lo que mata, pan-pan  
Son propiedad del señor Matanza  
A mi niero llevan pa'l monte  
Nas veias abertas da América Latina  
Tem fogo cruzado queimando nas esquinas  
Um golpe de estado ao som da carabina, um fuzil  
Se a justiça é cega, a gente pega quem fugiu  
Justiça é cega (eu quero contra-atacar).

#### **4. Decolonialidade e afrocentricidade: caminho que se entrecruzam**

Este trabalho foi conduzido em uma escola que fez a escolha política por um projeto pedagógico em uma perspectiva decolonial e afrocentrada. Portanto, busco trilhar um percurso que propicie uma compreensão acerca da decolonialidade e da afrocentricidade, que, embora estejam em evidência nos estudos acadêmicos, especialmente na área da LA, demandam uma análise cuidadosa e uma compreensão de tais pensamentos para evitar o esvaziamento desses termos que são salutares e que, de certo modo, ainda carecem de aprofundamento.

Percebo que o conceito de decolonialidade para algumas pesquisadoras e pesquisadores e em alguns casos parece estar sendo utilizado como um termo acessório. Embora muitas(os) autoras(es) usem o termo de forma responsável e aprofundada, em uma busca rápida na internet em sites de pesquisa acadêmicas onde é possível encontrar teses, dissertações, artigos e livros, é possível verificar um número crescente de trabalhos cujos títulos trazem a presença do termo, tais como feminismo decolonial, pensamento decolonial, pedagogia decolonial, queer decolonial, categoria de análise decolonial, opção decolonial em gestão, ecologia decolonial,

literatura decolonial, patrimônio decolonial, genealogia decolonial, sociomuseologia e decolonialidade, decolonialidade estética, dentre outros.

Com este intuito, embalada por duas músicas muito especiais para mim, as canções atemporais *Redemption Song*, de Bob Marley<sup>104</sup> e Faraó, composta por Luciano Gomes e imortalizada na voz da nossa atual ministra da Cultura Margareth Menezes e também gravada pelo bloco afro Olodum,<sup>105</sup> farei um passeio pelo tempo a fim de explorar as contribuições de renomadas estudiosas e estudiosos que foram pioneiras(os) na construção dos pensamentos decoloniais e afrocentrados.

De antemão, compreendo que é importante fazer uma distinção entre esses dois pensamentos, pois, enquanto o pensamento afrocentrado se insere no âmbito do decolonial, o inverso nem sempre é verdadeiro. Essa distinção é especialmente crucial, considerando que o termo decolonial é cunhado a partir da perspectiva latino-americana, ao passo que o afrocentrismo, posiciona o ser africano como protagonista, enfrentando o sistema colonial e assumindo o controle e a autoria de suas próprias condições. Assim sendo, vale ressaltar que não se trata de qualquer africana(o) ou de qualquer África, mas de africanas(os) e África emancipados. Desse modo, o afrocentrismo transcende a mera identificação geográfica e se concentra na emancipação mental, colocando o ser africano no centro como detentor ativo de sua história e realidade dando enfrentamento ao sistema posto hegemônico eurocentrado.

E o que, de fato, representa a decolonialidade? De onde surgiu esse termo e por que ele tem sido frequentemente empregado em numerosos trabalhos contemporâneos? Além disso, o que caracteriza a afrocentricidade e por que a EMF se destaca como uma instituição afro-brasileira que adota abordagens decoloniais e afrocentradas? (FIGURA 35) Estas são as questões centrais nas quais eu me debruçarei neste capítulo, uma vez que refletem a própria identidade da escola e um dos propósitos deste trabalho.

Buscarei verificar, conforme os objetivos de pesquisa, de que modo a perspectiva decolonial e afrocentrada orienta as práticas pedagógicas das/dos docentes de língua inglesa. Para pensarmos nesses conceitos vou trazer as vozes de Asante (1980, 2009, 2014), Bernardino-Costa; Mignolo (2008), Bispo dos Santos (2015, 2023), Fanon (1968, 2008),

---

<sup>104</sup> Bob Marley foi um cantor, compositor e ativista jamaicano.

<sup>105</sup>"Fundado como bloco afro carnavalesco em Salvador no ano de 1979, a Banda *Olodum* é atualmente um grupo cultural, considerado uma organização não governamental reconhecida como de utilidade pública pelo governo do estado da Bahia". Disponível em: <https://olodum.com.br/>. Acesso em: 14 fev. 2024. *Olodum* é uma palavra de origem yorubá que, no contexto do ritual religioso do candomblé, carrega o significado de "Deus dos Deuses" ou "Deus maior", referindo-se a Olodumaré, o criador do Universo. Não é especificamente associado a um orixá, mas sim à divindade suprema no panteão yorubá.

Figueiredo (2020), Finch III (2009), Freire (2003), Gonzalez (1988a, 1988b, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d), Gomes (2018), hooks (1995, 2017, 2018), Hall (2003), Maldonado-Torres; Grosfoguel (2018), Mazama (2009), Krenak (2020a, 2020b, 2022), Nascimento (2009, 2016), Nogueira (2010), Pinheiro (2021), Rufino (2017), Santos (2021), Walsh (2016), entre outras.

**Figura 43:** Divulgação da escola encontrada no seu perfil no Instagram





Fonte: Instagram Escola Maria Felipa.<sup>106</sup>

#### **4.1. Por que e para que (de) colonial?**

Para compreender a decolonialidade, é fundamental compreender que esse termo emergiu como uma resposta às dinâmicas impostas pelas colonialidades. Com o objetivo de descortinar esses conceitos, farei um breve panorama histórico para explicar como o colonialismo precede as colonialidades e como a decolonialidade se insere nesse contexto.

O período colonial, como já deveríamos saber, foi uma era de sequestro e violência, resultante da exploração territorial que envolveu invasões e conquistas dos chamados “novos” continentes. Os colonizadores, ingleses, belgas, italianos, portugueses e espanhóis, controlavam brutalmente todos os aspectos da vida nas colônias, explorando pessoas e recursos naturais. Segundo Assis (2014), o colonialismo foi essencial no avanço do projeto capitalista,

---

<sup>106</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/C2uaPdMJSX-/?img\\_index=10](https://www.instagram.com/p/C2uaPdMJSX-/?img_index=10). Acesso em: 02 fev. 2024.



que surgiu na Europa Ocidental e marcou o início da Modernidade. Esta era, de acordo com o autor, é caracterizada por uma visão eurocêntrica que enfatiza supostos avanços sociais, culturais e científicos. Dussel (2000) aponta que com seu advento na Europa, a Modernidade provocou a disseminação de várias formas de opressão e desigualdade. A chamada globalização, portanto, surgiu como parte desse projeto modernizador, dividiu o mundo em países centrais e periféricos, fortalecendo o poder dos países desenvolvidos em detrimento dos subdesenvolvidos dando início à lógica capitalista, iniciada pelo processo de colonização, o que resultou na acumulação de riqueza e legitimação do conhecimento eurocêntrico em detrimento dos demais povos e continentes. Nesse contexto, surge o conceito de colonialidade, que é uma consequência do colonialismo, como uma estrutura de dominação enraizada na sociedade mesmo após o fim das relações coloniais.

De acordo com Ballestrin (2013), a colonialidade representa a persistência da disseminação do pensamento colonial, sendo um padrão que se manifesta nas colonialidades do poder (Quijano, 1992, 2005, 2007; Santos, Santana, 2022), do saber (Dussel, 2005; Grosfoguel, 2005; Lander, 2005; Ferreira, Machado, 2022) e do ser (Maldonado-Torres, 2007, 2008; Couto, Jovino, 2022). Essas colonialidades se desdobraram em reflexões que abordam a colonialidade de gênero (Lugones, 2008; Mazzaro, 2022) e da linguagem (Veronelli, 2015, 2019; Baptista, 2022).

A colonialidade do poder, segundo Quijano (2005), é uma estrutura que emergiu durante esse processo de globalização, especialmente durante a colonização das Américas e a expansão do capitalismo eurocêntrico, baseando-se na classificação racial para estabelecer e legitimar relações de dominação, conferindo superioridade aos europeus e inferioridade aos povos colonizados. Carvalho (2001) complementa essa ideia, argumentando que a colonialidade do poder envolve a categorização das pessoas de acordo com padrões fenotípicos definidos pelo pensamento ocidental, onde a raça é usada como um instrumento de subjugação. Essa lógica de poder também influencia outras esferas da vida social, como gênero, sexualidade, saberes e relações políticas, ambientais e econômicas, conforme apontado por Quijano (2005). A colonialidade do poder continua a moldar discursos e comportamentos na sociedade contemporânea, perpetuando atitudes discriminatórias e racistas. Lugones (2014) destaca que a colonialidade do poder é fundamental no pensamento colonial, influenciando tanto na produção da colonialidade do saber e na colonialidade do ser.

A colonialidade do saber, segundo Lander (2005), é um fenômeno decorrente do pensamento moderno, que estabeleceu um padrão global de conhecimento hegemônico, considerado superior e naturalizado. A colonialidade do saber está vinculada à do poder e essencialmente, envolve a exclusão, invisibilização e apagamento do conhecimento produzido

por países marginalizados pelo Ocidente. Quijano (2005) provoca discussões acerca de como a produção de conhecimento na América Latina é influenciada por concepções europeias.

A colonialidade do ser, como discutida por Alcântara, Serra e Miranda (2017), está associada à inferiorização de grupos marginalizados, como negros, índios, mulheres, mestiços e a comunidade LGBTQIAPN+, dentre outros, buscando distinguir esses grupos com base em gênero, raça e sexualidade para fortalecer a dominação e exploração. Isso resulta na perda de valores, identidades, autoestima e sentimento de pertencimento. Maldonado-Torres (2017) aponta para o fato de que a colonialidade do ser tem impacto também na linguagem, onde os povos marginalizados são considerados intelectualmente inferiores comparados ao padrão europeu, branco, burguês e civilizado, levando à desumanização desses grupos em comparação com o padrão colonizador, como por exemplo aprendemos na escola, e fomos levados a acreditar que os povos indígenas eram selvagens, preguiçosos e desprovidos de alma.

Então, por que e para que decolonial? Conforme Chaves (2021) “A decolonialidade consiste em um projeto que busca formas teóricas e práticas plurais que sejam alternativas válidas frente ao projeto eurocêntrico de civilização” (Chaves, 2021, p. 15-16). Eu concordo em partes com essa afirmação, pois enquanto reforçarmos que a opção decolonial é uma alternativa, estaremos perpetuando a ideia de que é a alternativa a um padrão. Reconheço que existe esse padrão imposto pela modernidade eurocêntrica, e não pretendo negar a sua existência, pois a negação implicaria na falta de necessidade de discussões e ações acerca do tema, reflexões a respeito das nossas práticas sociais e pedagógicas que ainda são muitas vezes baseadas na colonialidade, uma vez que foram forjadas nessa sociedade colonial. O que eu proponho é que os pensamentos que vão de encontro às colonialidades não sejam vistos como apenas alternativas, e sim como pensamentos outros dignos de serem considerados, não de forma hierarquizada, como algo exótico ou marginalizado.

Não obstante isso, muitas pesquisadoras, filósofas e antropólogas já discutiam há tempos a necessidade de um pensamento outro do que foi imposto pela Europa, mesmo antes do termo decolonialidade surgir e se popularizar. Um conceito relevante a ser abordado é o “descolonial” que inicialmente se associou ao pós-colonialismo. Ballestrin (2017) aponta que o pós-colonialismo pode ser compreendido em no mínimo três fases, em que a primeira tem a ver com o “anticolonialismo revolucionário, com as lutas de libertação nacional e com os movimentos de independência, sobretudo na África e Ásia” (Ballestrin, 2017, p. 509), enfatizando a interligação entre engajamento político e produção intelectual, sendo amplamente reconhecidos como influências importantes para muitas autora e autores pós-coloniais. Um exemplo proeminente é o poeta, dramaturgo, ensaísta e político da negritude, Aimé Césaire, natural da Martinica, uma das ilhas das Antilhas, cuja obra mais destacada é “Discurso sobre o colonialismo”, publicada em 1950. Esse texto é uma denúncia das práticas

racistas e genocidas da colonização europeia, visando estimular uma revolução contra tais injustiças. Chaves (2021), destaca que o autor desempenhou um papel significativo na transformação do pensamento intelectual juntamente com outros intelectuais negros ao criarem o termo negritude.

Frantz Fanon, psiquiatra negro, igualmente antilhano e também pioneiro no pensamento pós-colonial, é destacado por Balestrin (2017) como autor dessa primeira fase do pós-colonialismo anticolonial que faz as suas análises delineando perspectivas decoloniais. Mesmo sem utilizar esse termo, revela a natureza intrínseca da luta contra a opressão colonial em suas obras clássicas como “Pele Negra Máscaras Brancas” de 1950 e “Os Condenados da Terra” de 1961. Sobre seu pioneirismo, de acordo com Rufino (2017) “Fanon é ponta de lança; [...] é aquele que vai à frente [...] é o manteiro que nos guia na selva denominada colonialismo; nas trilhas abertas pelas lâminas afiadas de seu pensamento, seguem muitos outros que em conjunto fazem a travessia” (Rufino, 2017, p. 82). Essa imagem mental que me faz pensar em Fanon como o próprio Ogum<sup>107</sup>, que desbrava os caminhos e revela novas vias que podem proporcionar entendimento e força para enfrentar desafios impostos pela colonialidade. Tal qual malungos<sup>108</sup>, irmãos/irmãs de uma jornada forçada quando fomos violentamente sequestrados de África, podemos atravessar juntos o caminho da desalienação e emancipação mental. Rufino (2017) ainda destaca que “Fanon atua com o mesmo inconformismo, rebeldia e tom revolucionário diante das atrocidades do cotidiano colonial” (Rufino, 2017, p. 87), enfatizando a sua postura que demonstra uma atitude de não aceitação e rebelião, revolucionária diante das injustiças e crueldades cotidianas que os negros e as negras enfrentam no contexto colonial.

Seguindo a travessia para chegarmos ao pensamento decolonial, Ballestrin (2017) aponta que a segunda fase do pós-colonialismo, pode ser chamado de pós-colonialismo canônico ou pós-estrutural, e chega ao contexto acadêmico a partir de trabalhos como aqueles realizados pelo grupo de estudos subalternos, liderado por Gayatri Spivak<sup>109</sup> (2010) e nomes como Edward Said (2007), Homi K. Bhabha (2006). A autora ressalta que esses trabalhos revelam a inconsistência de tentar interpretar o mundo a partir de uma perspectiva europeia. É

---

<sup>107</sup> “Ogum é antes de tudo um herói civilizador: na memória do seu povo, ele está à frente na formação da cultura e da história [...]” (Prandi, 2019, p. 2).

<sup>108</sup> Malungo - 1. substantivo masculino - aquele que participa das atividades, da amizade, do destino etc. de outrem; camarada, companheiro, parceiro; 2. Título por que se tratavam reciprocamente os escravos africanos que tinham vindo da África na mesma embarcação. (Dicionário do Google). “A história de ‘malungo’ encapsula o processo pelo qual escravos, falantes de línguas bantu diferentes e provindos de diversos grupos de origem, começaram a descobrir-se como ‘irmãos’” (Slenes, 2000, p. 8).

<sup>109</sup> Gayatri Chakrabarty Spivak, crítica, teórica indiana, escreveu o influente artigo, “Pode o subalterno falar?”, que se tornou uma obra essencial no campo do pós-colonialismo.

dentro desse contexto que surge a pergunta que nomeia o estudo: Pode o subalterno falar? Nessa obra, Spivak (2010) sugere que os intelectuais europeus falham em compreender a produção, a subjetividade e a experiência do Outro conforme podemos observar nessa passagem:

É impossível para os intelectuais franceses contemporâneos imaginar o tipo de Poder e Desejo que habitaria o sujeito inominado do Outro da Europa. Não é apenas o fato de que tudo o que leem — crítico ou não — esteja aprisionado no debate sobre a produção desse Outro, apoiando ou criticando a constituição do Sujeito como sendo a Europa (Spivak, 2010, p. 45-46).

Durante os meus estudos para descortinar a cosmopercepção dos estudos subalternos, compreendi que, em geral, a obra “Pode o subalterno falar?”, é reconhecida por denunciar a prática dos opressores de “impedir e desconsiderar a capacidade do subalterno falar por si mesmo, que a história e a ciência são impostas sobre sujeitos colonizados, ocasionando uma violência epistêmica, isto é, pensar o colonizado como o Outro” (Chaves, 2021, p. 87). Não obstante a importância de trazer essa discussão à tona, me intriga o silenciamento em relação ao fato de que o texto de Spivak (2010) originalmente abordava o silenciamento das viúvas indianas coagidas ao suicídio após a cremação do marido, por meio do ritual chamado *Sati*. A autora explica que esse ritual hindu foi proibido pelos britânicos no período colonial, embora os homens hindus alegassem que elas desejavam morrer. A crítica da autora é que homens brancos estavam 'salvando' mulheres negras de homens negros, sem considerar dar escuta a essas mulheres. Isso pode revelar que, mesmo dentro do escopo dos subalternos, persistem hierarquias e silenciamentos. A ausência de discussão sobre esse aspecto na academia, quando se refere à obra de Spivak, pode sugerir que o subalterno continua sem poder falar, ou talvez, que é ainda pior, esteja falando e nós não estamos ouvindo. Por sua vez, em sua obra principal, Said<sup>110</sup> (2007) faz uma crítica aos orientalistas britânicos, franceses e americanos. O autor destaca como esses estudiosos se arrogam o direito de definir o Oriente por meio de um discurso distorcido, que perpetua estereótipos, inferioriza e estabelece uma hierarquia entre o Oriente e o Ocidente.

Enquanto Bhabha<sup>111</sup> (1998) sugere que uma das ideias centrais do trabalho é demonstrar que o domínio europeu durante a Modernidade levou à criação de sistemas de pensamento que classificam as identidades de forma binária, ou seja, dividindo o mundo em categorias opostas e distintas podendo se manifestar de várias maneiras, como a distinção entre colonizador e colonizado, homem e mulher, civilizado e primitivo, entre outras. Essas categorias binárias

---

<sup>110</sup> Edward Wadie Said foi um professor, crítico literário e ativista político palestino-estadunidense.

<sup>111</sup> Homi Kharshedji Bhabha é um estudioso e teórico crítico indiano-britânico.

criaram hierarquias sociais e culturais que perpetuam desigualdades e marginalização de certos grupos. Por outro lado, eu entendo que o autor ressalta a ideia de que as identidades enrijecidas da Modernidade estão passando por um processo contínuo de mudança, tornando-se cada vez mais fluidas e transitórias. Percebo que ainda é um processo em andamento, onde as identidades da Modernidade estão gradativamente se tornando mais flexíveis, impactadas pelas migrações e pela diáspora, mesmo quando essas experiências são impostas e forçadas.

Bhabha (2006) também critica os ditos “‘saberes oficiais’ do colonialismo [... que] estão imbricados no ponto de sua produção de sentidos e de poder com a fantasia que dramatiza o desejo impossível de uma origem pura, não-diferenciada” (Bhabha, 2006, p. 125). Nessa passagem, o autor traz também à baila a questão da raça, dialogando com Fanon (2008).

Levando em conta a amplitude dos assuntos e as restrições de espaço para uma análise mais detalhada, recorte e proposta da minha escrita, bem como o risco de redundância ao reintroduzir os autores mencionados, optei por incluí-los mesmo assim, ainda que de maneira sucinta, dada a sua relevância para o contexto da primeira e segunda fase do pós-colonialismo. Acredito que, tanto para minha organização de pensamento quanto para a dos leitores e das leitoras, é essencial incorporar vozes que ecoam desde tempos imemoriais até os dias atuais para compreender as raízes do que hoje estamos chamando de decolonialidade. Esses autores desempenharam um papel crucial na transição para a terceira fase do pós-colonialismo, juntamente com os estudiosos latino-americanos, o que Ballestrin (2017) chama de pós-colonialismo decolonial.

Assim, volto-me ao grupo Modernidade/ Colonialidade (M/C) que teve origem nos Estados Unidos durante a década de 1990, especificamente em 1992, quando um conjunto de intelectuais latino-americanos fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, coincidindo com a reedição do texto clássico de Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad”. Ballestrin (2013) detalha que o M/C foi formado gradualmente por meio de seminários, diálogos e publicações. Em 1998, um encontro importante na Universidad Central de Venezuela reuniu Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. Em 2000, lançaram *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. No mesmo ano, um congresso internacional discutiu a herança colonial na América Latina com Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein. Em 1999, um simpósio internacional na Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia, contou com Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola, Walter Dignolo, Edgardo Lander, Fernando Coronil, Aníbal Quijano, Zulma Palermo e Freya Schiwy. Nos anos 2000, ocorreram sete eventos, nos quais participaram Javier Sanjinés, Catherine Walsh, Nelson

Maldonado-Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso, Marcelo Fernández Osco, Jorge Sanjinés, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, Linda Alcoff, Eduardo Mendieta, Elina Vuola, Marisa Belausteguigoitia e Cristina Rojas.

O texto de Ballestrin traça a genealogia das teorias que foram ponto de partida para o pensamento decolonial e explica que a diferença no uso de terminologia no âmbito do projeto decolonial do Grupo M/C partiu de uma proposta da pesquisadora Catherine Walsh (2000) de utilizar a expressão “decolonização” em lugar de “descolonização” para estabelecer uma distinção específica. A omissão da letra “s” na palavra “decolonização” tem um significado marcante, sendo empregada para diferenciar a abordagem decolonial desse grupo do conceito histórico de descolonização relacionado à busca por libertação nacional durante a Guerra Fria<sup>112</sup> e passou a ser mencionado pelo tripé Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D). Essa explicação evidencia a discrepância entre o projeto decolonial e o pós-colonial, este último ligado à teoria crítica europeia e às experiências da elite intelectual nas antigas colônias britânicas na Ásia e África do Norte. Enquanto o pós-colonialismo está fundamentado nessa tradição, o Grupo M/C/D rejeita sua adesão, assim como outras influências que moldaram sua construção teórica. Apesar da influência do pós-colonialismo, a decolonização é distinta e não é reivindicada pelo *mainstream* dessa corrente. Nesse cenário, a decolonialidade surge como uma terceira via em relação à dualidade entre o capitalismo e o comunismo (Ballestrin, 2013).

O Grupo M/C/D, por conseguinte, rejeita qualquer associação com o pós-colonialismo, preferindo uma abordagem que se concentra em perspectivas sobre questões latino-americanas. Contudo, seus integrantes perceberam a inadequação dessa abordagem às suas realidades e desafios. Mignolo (2008), uma figura proeminente do grupo, questionou o diálogo estabelecido com o pensamento europeu, representado por intelectuais como Foucault e Derrida. Surge, então, uma questão crucial: qual é a essência decolonial nesse diálogo? Este questionamento levou a uma redefinição significativa dos princípios e objetivos do grupo, consolidando uma abordagem mais autenticamente comprometida com a desconstrução das lógicas coloniais, do sul para o sul.

---

<sup>112</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra\\_Fria](https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Fria). Acesso em: 08 jan. 2024.

Waman Puma e Ottabah Cugoano abriram um espaço-outro, o espaço de pensamento de-colonial, na diversidade de experiências às quais os seres humanos foram forçados pelas invasões europeias nestes dois casos. Vou me debruçar sobre eles como os alicerces - semelhantes aos alicerces Gregos para o pensamento ocidental - do pensamento de-colonial. Esses fundamentos históricos - é claro, históricos, não essenciais - criam as condições por uma narrativa epistêmica que ligue a genealogia global do pensamento de-colonial - que é realmente diferente da genealogia da teoria pós-colonial -, que se encontra em Mahatma Gandhi, W.E.B Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria, Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, Movimento dos Sem Terra em Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afro na Bolívia, Equador ou Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. O a genealogia do pensamento de-colonial é planetária e não se limita aos indivíduos, mas sim é incorporado aos movimentos sociais (o que nos remete aos movimentos grupos sociais indígenas e afro [...]). (Mignolo, 2008, p. 258, 2008).

A análise de Ballestrin (2013) reconhece as contribuições na identificação, interpretação e teorização dos processos de modernidade/colonialidade/decolonialidade. No entanto, a pesquisadora também aponta algumas críticas e questões a serem consideradas, destacando uma lacuna na abordagem do grupo em relação ao Brasil que é um país de proporções continentais. O Brasil é descrito como uma realidade apartada da realidade latino-americana, sugerindo que a análise do grupo tende a focar mais nas experiências da América hispânica do que nas peculiaridades brasileiras.

No decurso do capítulo introdutório, registrei que acessei o termo decolonialidade, pela primeira vez, através dos meus estudos recentes, o que provocou um 'giro' acadêmico/pessoal no meu pensamento científico. Porém, sendo eu, uma mulher negra que compreende a importância de uma 'gira' e do movimento dela para as transformações das ideias (Barros, no prelo), considero que a amplitude da discussão sobre a decolonialidade ultrapassa as fronteiras do grupo latino-americano, abraçando um espectro diversificado de pensadoras(es) que, há muito tempo, trabalham essas temáticas sem necessariamente utilizar o termo em questão. Dessa maneira, como pensar a decolonialidade desconsiderando a ausência de pesquisadoras(es) negras(os), indígenas e brasileiras(os) associadas ao Grupo M/C/D? Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel (2018) chamam atenção para o risco de o projeto decolonial se tornar traidora da própria decolonialidade:

[...] ao argumentarmos a favor da decolonialidade como um projeto político-acadêmico que está inscrito nos mais de 500 anos de lutas das populações africanas (Ndlovu-Gatsheni; Zondi, 2-16) e das populações afrodiáspóricas, é preciso trazer para o primeiro plano a luta política das mulheres negras, dos quilombolas, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra, bem como de uma enormidade de ativistas e intelectuais, tais como: Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Beatriz do Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira, Clóvis Moura, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Césaire, Du Bois, C.L.R. James, Oliver Cox, Angela Y. Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, etc. (Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018, p. 10).

Grosfoguel (2018) nos provoca a reconhecer que a ideia de que a raça ou o racismo são usados para dominar como um princípio central do capitalismo mundial e das relações de poder da modernidade não foi originalmente apresentada por Quijano ao abordar a colonialidade do poder. O pesquisador critica a inconsistência de não se reconhecer o racismo epistêmico para manter a coerência com o pensamento decolonial, destacando a necessidade de incluir nas conversas aqueles que, já exploraram tópicos que se tornaram populares com o Grupo M/C/D. Grosfoguel, para ilustrar, cita alguns conceitos<sup>113</sup> (TABELA 5) que dialogam com as discussões feitas pelo Grupo M/C/D não necessariamente com os mesmos termos, mas que já eram debatidos anteriormente.

**Tabela 5:** Autoras(es) e conceitos

<b>Autoras (es)/ Ano</b>	<b>Conceitos</b>
Robinson (1981)	Capitalismo racial
Fanon (1952; 1961)	Racismo como infraestrutura
Ahmad (1984)	Ocidentóxico
Casanova (1965)	Colonialismo interno
Barrera (1979)	Colonialismo interno
Rivera Cusicanqui (1993)	Colonialismo interno
Davis (1981)	Gênero como privilégio da mulher branca
Du Bois (1935)	Supremacia branca
Malcolm X (1965)	Supremacia branca

<sup>113</sup> Não pretendo discorrer sobre os conceitos listados por Grosfoguel por este não ser o meu objetivo neste trabalho.



Césaire (1950; 1957)	Relação reducionista entre raça e classe
Dussel (1994)	<i>ego conquiro</i>
Wallerstein (1990)	Racismo e sexismo como princípios organizadores da economia-mundo capitalista

---

Fonte: Elaborada pela autora baseada na crítica de Grosfoguel (2018, p. 60).

A fim de deixarmos essa embarcação do racismo epistêmico encalhada nas águas do norte global, porque na nossa baía não queremos nenhuma das memórias desse navio infame, eu trouxe para essa conversa, para além de intelectuais brasileiros que corroboram com o diálogo de com as Vozes do Sul<sup>114</sup>, uma diversidade de intelectuais negras(os) e/ou indígenas tais como: Ailton Krenak (2020, 2022), Ama Mazama (2009), Anari Braz Bonfim, Ângela Lúcia Silva Figueiredo (2020), Antonio Bispo dos Santos (2015, 2023), Aparecida de Jesus Ferreira (2015, 2019), Bárbara Carine Soares Pinheiro (2021, 2023), Carla Akotirene (2019), Cida Bento (2022), Conceição Evaristo (2020) Djamilia Ribeiro (2021), Eduardo Oliveira Miranda (2020, 2022), Gabriel Nascimento (2021), Glenda Melo (2022, 2023), Joaze Bernardino-Costa (2014), Joelma Silva Santos (2022), José Jorge Carvalho (2001, 2018), Kassandra Muniz (2020, 2021), Kelly Barros (2018, 2022), Leda Maria Martins (2021), Malcom Djama Ferdinand (2022), Maurício José Souza Neto (2022, 2024), Milton Santos (2001), Molefe Asante (1980, 2014), Nilma Lino Gomes (2012, 2018), Terezinha Oliveira Santos (2007, 2020), Wanderson Flor do Nascimento (2023), Ngũgĩ Wa Thiong'o (2005) entre outras(os) já citadas (os) acima.

Retomo e destaco ainda mais a importância de Fanon (2008), principalmente para o meu próprio processo de desalienação enquanto mulher negra que viveu a maior parte da vida em processo de embranquecimento. O autor explica que diante da imposição de estereótipos por parte dos colonizadores, responsáveis por desumanizar e inferiorizar os negros colonizados, o negro incorpora o jeito de ser, os costumes do homem branco, ou seja, o negro passa a usar máscaras brancas. Eu me vi reproduzindo por muitos anos, quando voltei da Inglaterra após ter morado lá por um ano e meio, atitudes e comportamentos que reforçam a opressão e a

---

<sup>114</sup> “É posto um holofote que ilumina e dilata seus sentidos culturais e sociais que complexifica a vida dos povos que aqui vivem, historiciza seus corpos, suas formas de ver o mundo, e amplifica suas narrativas e as suas vozes: a voz do índio, da mulher, do negro, do homossexual, do pobre e de tantos outros periféricos que compõem o sul. as Vozes do Sul” (Alexandre, 2022, p. 395). Destacarei aqui algumas autoras não lidas socialmente como negras, com quem também diálogo ao longo desse trabalho, que corroboram com a dilatação e a ampliação das Vozes do Sul, são elas Cristiane Landulfo (2019, 2022), Doris Matos (2022), Antonieta Megale (2005, 2018, 2019), Edleise Mendes (2022), Vera Candau (2010), Marilda Cavalcanti (1999), Ofélia García (2009) e autores como Paulo Freire (2002, 2003), Luiz Rufino (2017).

submissão colonial, assim como o autor ressalta sobre os antilhanos que vão para a França. A obra de Fanon pretende “[...] levar a coletividade à reflexão e à meditação, pretende ser um espelho para a infraestrutura progressiva, onde o negro, a caminho da desalienação, poderia se reencontrar” (Fanon, 2008, p. 157).

Enquanto na obra “Os condenados da terra” (1968) o autor descreve a dinâmica desafiadora da sobrevivência dos negros no contexto do mundo colonial, destacando as estratégias e experiências que eles precisam adotar para lidar com as adversidades e as condições desfavoráveis deste período. Assim como Fanon, Bob Marley encoraja a rejeição do medo imposto pela energia atômica<sup>115</sup>, simbolizando as ameaças e pressões externas que podem subjugar as mentes das pessoas como podemos observar no trecho da música a seguir “Emancipem-se da escravidão mental/Ninguém senão nós próprios podemos libertar as nossas mentes/Não tenha medo da **energia atômica**/Porque nenhum deles pode parar o tempo”. (Tradução e grifo meus). Por sua vez, Fanon critica a hegemonia europeia destacando a violência, a carnificina e a arrogância do continente, questionando a ideia de seguir a truculência europeia:

Há séculos [...] impede o avanço dos outros homens e os submete a seus desígnios e à sua glória; há séculos que, em nome de uma suposta “aventura espiritual”, vem asfixiando a quase totalidade da humanidade. Vemo-la hoje oscilar entre a **desintegração atômica** e a desintegração espiritual (Fanon, 1968, p. 271-272, grifo meu).

Bob Marley, por meio de sua canção, emergiu como um visionário musical e social, nos convocando a emancipar nossa escravidão mental. A provocação de Marley com seu apelo à emancipação mental encontra eco em outras pensadoras(es) cujas obras permeiam a reflexão crítica sobre a condição humana. Os dois trechos, tanto da música de Marley quanto da citação anterior, criticam a influência opressiva e destrutiva das potências dominantes, seja na forma de colonialismo, imperialismo ou em outras formas de subjugação. Ambos os autores estão chamando a atenção para a necessidade de encontrar uma maneira de avançar sem replicar os erros e as injustiças do passado. A utilização da palavra “atômica” por ambos, Marley e Fanon, pode ser vista como uma ameaça física, existencial, social e cultural. Enquanto o primeiro faz referência à energia atômica podendo representar as ameaças modernas e destrutivas que pairam sobre a humanidade, simbolizando o medo de forças externas que buscam controlar e oprimir as mentes das pessoas, a menção que Fanon faz à desintegração atômica da Europa

---

<sup>115</sup> O trecho da música *Redemption song* o qual eu me refiro é o a seguir: “Emancipate yourselves from mental slavery/None but ourselves can free our minds/Have no fear for atomic energy/Cause none of them can stop the time”. Emancipem-se da escravidão mental/Ninguém senão nós próprios podemos libertar as nossas mentes/Não tenha medo da **energia atômica**/Porque nenhum deles pode parar o tempo (tradução e grifo meus).

pode ser interpretada de maneira semelhante. Aqui, entendo que a palavra "atômica" pode representar não apenas a ameaça de destruição física, mas também a ameaça da desintegração espiritual e ética associada ao domínio europeu.

Thiong'o (2005), professor universitário e dramaturgo queniano, também faz alusão a um termo que remete à destruição, ele fala de "bomba cultural" para se referir a essa arma do imperialismo que busca minar a identidade, a autoestima e a coesão de um povo, levando-os a duvidar de sua própria cultura e história, e até mesmo a se afastar delas como podemos observar no trecho a seguir:

Os oprimidos e explorados da terra mantêm seu desafio: liberdade do roubo. Mas a maior arma empunhada e realmente diariamente desencadeada pelo imperialismo contra esse desafio coletivo é a bomba cultural. O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença de um povo em seus nomes, em suas línguas, em seus ambientes, em suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, em si mesmos. Isso os faz ver seu passado como uma terra devastada de não realização e os faz querer distanciar-se dela<sup>116</sup> (Wa Thiong'o, 2005, p. 3, tradução minha).

Ainda em diálogo com alguns intelectuais que relacionam noções de emancipação mental e as Vozes do Sul, sem necessariamente se utilizarem de termos como pós-colonialismo, anticolonialismo, descolonialidade ou decolonialidade Paulo Freire<sup>117</sup> e Milton Santos<sup>118</sup> emergem como figuras indispensáveis nesse percurso histórico. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", Freire (2003) chama atenção para uma educação emancipadora, demonstrando a necessidade de um ensino que transcenda a mera transmissão de conhecimento, engajando-se na libertação dos chamados oprimidos. Relacionando a dinâmica da opressão e a necessidade de os oprimidos buscarem recuperar a sua humanidade sem se tornarem, por sua vez, opressores. Já a perspectiva de Milton Santos (2001), pode também ser relacionada ao pensamento decolonial, embora o termo em si não seja explicitamente utilizado, ao fazer a sua crítica ao que ele denomina como "pensamento único". Essa crítica se alinha com a perspectiva decolonial, uma vez que questiona a imposição de um conjunto homogêneo de ideias, valores e práticas que visam a desconstruir a visão hegemônica que muitas vezes reflete uma

---

<sup>116</sup> The oppressed and the exploited of the earth maintain their defiance: liberty from theft. But the biggest weapon wielded and actually daily unleashed by imperialism against that collective defiance is the cultural bomb. The effect of a cultural bomb is to annihilate a people's belief in their names, in their languages, in their environment, in their heritage of struggle, in their unity, in their capacities and ultimately in themselves. It makes them see their past as one wasteland of non-achievement and it makes them want to distance themselves from that wasteland. It makes them want to identify with that which is furthest removed from themselves (Wa Thiong'o, 2005, p. 3).

<sup>117</sup> Paulo Reglus Neves Freire foi um educador e filósofo brasileiro nordestino, nascido em Recife-PE, pensador notável na história da pedagogia mundial.

<sup>118</sup> Milton Almeida dos Santos, homem negro nascido em Brotas de Macaúbas-BA, foi um geógrafo, escritor, cientista, jornalista, advogado e professor universitário brasileiro.

perspectiva ocidental e colonial, marginalizando outras formas de conhecimento e experiências, tendo como ideia central superar as hierarquias globais, promovendo relações mais equitativas entre diferentes culturas e sociedades, como é possível verificar nas palavras do próprio autor.

Entre os fatores constitutivos da globalização, em seu caráter perverso atual, encontram-se a forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social. São duas violências centrais, alicerces do sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas e leva ao império das fabulações, a percepções fragmentadas e ao discurso único do mundo, base dos novos totalitarismos — isto é, dos globalitarismos — a que estamos assistindo (Santos, 2001, p. 38).

Angela Figueiredo (2020), professora da UFRB, cientista social e antropóloga, pioneira nos estudos sobre estética negra no país, por sua vez, utiliza o termo descolonial para abordar a epistemologia insubmissa feminista negra decolonial e expande a análise para além do prisma de gênero, considerando as complexas interseções entre raça, gênero e colonialismo. Assim, ao situar sua reflexão no contexto das teorias decoloniais e epistemologias críticas, a referida autora destaca a urgência de desafiar a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e visa não apenas conceder voz e agência às mulheres negras na produção do conhecimento, mas também enfrentar diretamente as raízes coloniais que contribuíram para a marginalização dessas perspectivas ao longo do tempo. Isso reforça ainda mais a minha cosmopercepção da minha jornada acadêmica, profissional e pessoal, e como as intersecções entre raça e gênero ao longo do meu percurso me impactam diretamente.

No primeiro capítulo conto sobre como me sentia invisível desvalorizada por não me encaixar nas molduras pré-definidas pelo discurso dominante em várias instâncias da minha vida. No entanto, ao ler sobre o trabalho de Figueiredo (2020) e sua abordagem interseccional e descolonial, sinto um senso renovado de empoderamento e urgência para reivindicar minha própria voz, analisar a minha prática diária e a minha contribuição tanto no âmbito profissional quanto acadêmico.

[...] a experiência pessoal, a experiência vivida e compartilhada é para nós, pesquisadores e pesquisadoras negras, uma evidência muito importante, já que é a base de nossa reflexão e teorização. Nesse sentido é que a metodologia proposta pelo feminismo negro destaca o diálogo mais horizontal, a empatia e, muitas vezes, a autoetnografia como método prioritário de pesquisa (Figueiredo, 2020, p. 9).

Para continuar a conversa, os conceitos essenciais de “Amefricanidade”, “América

Ladina” e “Pretuguês” propostos por Lélia Gonzalez<sup>119</sup> (1984, 1988), surgem como ferramentas fundamentais para refletir e colocar em foco a ancestralidade africana e a complexidade das culturas que deram forma a esse espaço. Gonzalez (1984) argumenta que o Brasil se configura como América Ladina pois o país é, segundo a autora, América Africana. A amefricanidade, essencialmente, visa estabelecer uma identidade afro-latino-americana, resgatando as raízes étnicas das comunidades afetadas pela dispersão e opressão durante a diáspora africana, um fenômeno ligado à migração forçada de africanos para as Américas. A intelectual explica que "Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada<sup>120</sup> [...]" (Gonzalez, 1988, p. 76). Por sua vez, o pretuguês, outro termo proposto por Gonzalez (1984), refere-se à africanização da língua portuguesa.

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erros dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí fora. Não sabem que tão falando pretuguês (Gonzalez, 1984, p. 238).

A autora destaca que a amefricanidade será mais efetiva quando o pretuguês for reconhecido e disseminado, sem ignorar sua relevância na formação da identidade brasileira. Nesse contexto, as contribuições da intelectual brasileira são significativas para repensar os fundamentos da epistemologia, ou seja, do conhecimento, a partir das perspectivas das etnias marginalizadas. Reconhecer plenamente a influência da colonização representa o primeiro passo para descolonizar nossos conhecimentos e identidades. A minha experiência recente em terreiro de Candomblé me faz perceber como esse lugar ecoa, há tempos, os discursos pós-coloniais, anticoloniais, decoloniais e contra-hegemônicos em cada ritual, em cada canto, elas reverberam uma sabedoria ancestral que desafia as estruturas opressivas que moldaram nossa história. Essas comunidades, juntamente com os conceitos essenciais de 'Amefricanidade' e 'pretuguês' propostos por Lélia Gonzalez, personificam uma resistência contínua e urgente em serem reconhecidas e ouvidas. Este despertar não apenas reforça a importância da

---

<sup>119</sup> Lélia Gonzalez foi uma intelectual negra, autora, ativista, professora, filósofa e antropóloga brasileira. É uma referência nos estudos e debates de gênero, raça e classe no Brasil, América Latina e pelo mundo, sendo considerada uma das principais autoras do feminismo negro no país. Foi pioneira em pesquisas sobre Cultura Negra no Brasil e co-fundadora do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro (IPCN-RJ) e do Movimento Negro Unificado (MNU).

<sup>120</sup> Irei discorrer sobre a afrocentricidade na seção a seguir.

decolonização do saber, mas também nos convida a valorizar a riqueza e a profundidade das perspectivas das comunidades marginalizadas. Agora, mais do que nunca, reconheço que a sabedoria ancestral pode ser tão significativa quanto os saberes científicos.

Quando Lélia Gonzalez proclamou que somos “América Ladina”, ela estava, de fato, articulando uma resistência enraizada contra as violências impostas pelo sistema colonial. Mesmo que distintos em sua terminologia, esses conceitos convergem organicamente com as ideias de Abdias do Nascimento (2016) e Nego Bispo<sup>121</sup> (2023), oferecendo uma compreensão das diversas formas de referência à resistência contra as imposições coloniais.

Nascimento (2016) destaca a complexidade do racismo brasileiro, que se manifesta de maneira variada e mutável, tornando-se difícil de ser identificado e combatido. e argumenta que, para enfrentar efetivamente o racismo, é fundamental reconhecer sua presença em todas as suas formas, mesmo quando se apresenta de maneira sutil e evasiva. “[...] para enfrentá-lo, faz-se necessário travar a luta característica de todo e qualquer combate antirracista e antigenocida” (Nascimento, 2016, p. 121). O referido autor enfatiza a importância de os africanos e nós descendentes, assumirmos um papel ativo na construção de um futuro livre de opressão e exploração. Ao rejeitar a ideia de transferir responsabilidades históricas para outros, ainda defende a autonomia e a autorrepresentação das comunidades afrodescendentes na busca por justiça social e igualdade.

Devemos nós, africanos e seus descendentes, enfatizar nossa capacidade de agir no projeto deste mundo atual, o de modelar a civilização do futuro, aberta a todos os eventos e expressões da existência humana, livre de exploradores e explorados, o que resulta na impossibilidade de haver opressores e oprimidos de qualquer raça ou cor epidérmica. Não desejamos transferir para outros as responsabilidades que a história nos outorgou (Nascimento, 2016, p. 122).

Assim, tanto Abdias Nascimento quanto Nego Bispo destacam a importância de assumir responsabilidade e agência como uma ação proativa na luta contra o racismo e a opressão, porém Nego Bispo (2023), que prefere usar o termo contracolonial, realça a própria

---

<sup>121</sup> “Provavelmente o mais intenso pensador que o Brasil conheceu nos últimos tempos, Antônio Bispo dos Santos, nascido em 10 de dezembro de 1959 e ancestralizado no dia 03 de dezembro de 2023, lega uma marca profunda no pensamento e nas relações entre o que se pensa e o que se faz, a partir das heranças que recebeu de sua história nos quilombos e nas lutas sociais. Dançante do pensamento, mandingueiro das palavras, lavrador de ideias, tradutor do pensamento ancestral, filósofo telúrico, vadiante das estratégias, poeta do semiárido, Nego Bispo, como era conhecido, mobilizou em torno de si não apenas uma série de ideias, mas também de afetos e vontades de fazer de uma infinidade-revoada de pessoas que tiveram contato com ele. Quilombola nascido no Povoado Papagaio, no Vale do Rio Berengas, atual município de Francinópolis, no Piauí, Bispo foi ativista do movimento sindical e do movimento quilombola, alçando-se como um dos mais potentes defensores dos direitos dos povos tradicionais e críticos das armadilhas coloniais que nos cercam no presente” (Rufino; Nascimento, 2023, p. 324).

existência do quilombo como forma de resistência contra a imposição colonial. O filósofo explica que o contracolonialismo representa uma forma de vida distinta do colonialismo, e que essa prática já existia entre os africanos desde tempos antigos, mesmo que não tenha sido formalmente nomeada como tal. Ele sugere que o contracolonialismo é uma manifestação de valores, práticas e formas de organização social que resistem e desafiam o colonialismo. Bispo argumenta que ao reconhecer e nomear esses modos de vida, como o indígena, quilombola, banto e iorubá, destaca a riqueza e a diversidade das culturas africanas, mas não enfraquece o domínio colonial. A introdução do termo “contracolonialismo” serve, portanto, como uma ferramenta para desafiar e minar o colonialismo, oferecendo uma perspectiva diferente e fortalecendo as narrativas das comunidades colonizadas. “Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio” (Bispo dos Santos, 2023, p. 59).

Para o pensador, o grande debate contemporâneo gira em torno da decolonização, entendida como o fim das estruturas opressivas provenientes do colonialismo. Bispo dos Santos (2023) parece articular a ideia de uma “depressão” do colonialismo, sugerindo seu declínio ou decadência insinuando uma desintegração ou desmoronamento do sistema colonial, e defende que as pessoas com mentalidade decolonial têm essa responsabilidade. Por outro lado, ratifica que os contracolonialistas têm a responsabilidade de inspirar as futuras gerações para resistirem à influência e opressão tanto dos decoloniais quanto dos colonialistas.

O grande debate hoje é o debate decolonial, que só consigo compreender como a depressão do colonialismo, como a sua deterioração, compreendo o sufixo “de” com isso: depressão, deterioração, decomposição. Cabe às pessoas decoloniais, em qualquer lugar do mundo, educar sua geração neta. Elas só são necessárias se fizerem isso, porque é isso o que é necessário fazer. E a nós, contracolonialistas, cabe inspirar a nossa geração neta para que ela se defenda da geração neta dos decoloniais e dos colonialistas. Porque sempre é importante se defender, mas não é necessário atacar agora. Não precisamos destruir os colonialistas. Deixemos que vivam, desde que vivam com o sol deles e não venham roubar o nosso sol ou o nosso vento (Bispo dos Santos, 2023, p. 53-54).

Ailton Krenak<sup>122</sup>, mesmo sem utilizar nenhum desses termos, tece sua contribuição valiosa ao mosaico de resistências. Sua chamada urgente para repensar a relação entre sociedade e natureza desafia os paradigmas coloniais que frequentemente negligenciam

---

<sup>122</sup> Ailton Krenak é um líder indígena brasileiro, compartilha reflexões profundas sobre a relação entre os povos indígenas, a natureza e a sociedade contemporânea, abordando questões de colonialismo, desigualdade social e espiritualidade indígena. Sua voz tornou-se uma importante referência tanto nacional quanto internacionalmente, destacando-se por sua defesa incansável dos direitos dos povos originários e por seu engajamento na conscientização sobre as questões ambientais e sociais.

a interconexão vital entre todos os elementos do mundo. Ailton Krenak questiona a essência da humanidade ao destacar que “mais de 70% das pessoas estão alienadas do mínimo exercício de ser” (Krenak, 2020, p. 14), e aponta para uma contradição entre a autopercepção da humanidade e a realidade em que a maioria das pessoas está desconectada de aspectos fundamentais da existência humana, como empatia, solidariedade e consciência ambiental. Krenak (2020) sugere que uma verdadeira humanidade implica um compromisso ativo com a vida, o outro e o planeta, e que essa alienação em massa revela uma crise profunda de valores e identidade. O filósofo ainda denuncia os efeitos devastadores do processo de modernização sobre as comunidades tradicionais e indígenas através da modernização, conduzida de forma desigual e excludente, que forçou essas pessoas a deixarem seus modos de vida tradicionais nas áreas rurais, como campo e floresta, para se tornarem trabalhadores nas cidades, vivendo em condições precárias nas favelas e periferias.

Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com a sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas nesse mundo maluco que compartilhamos (Krenak, 2020, p. 14).

Cada uma dessas(es) intelectuais utiliza terminologias diversas, ou nem utilizam terminologias específicas, contribuindo para um rico mosaico de pensamentos que lança luz sobre as várias facetas das diversas opressões e da necessidade de superá-las. Portanto, volto-me para o cantor Bob Marley, cuja poesia musical irradia resistência e conclama àqueles que o escutam a entoar junto a ele as canções de liberdade. Essas composições entrelaçam-se harmoniosamente com os escritos teóricos das pensadoras e pensadores, formando uma sinergia que busca emancipação da escravidão mental. Essa união de vozes e ideias cria um eco potente, instigando uma crítica contundente à estrutura e às mais diversas violências coloniais e suas profundas ramificações na mente/subjetividades e modos de vida da e na sociedade.

Contudo, ao me deparar com Nego Bispo e Ailton Krenak, que são intelectuais contemporâneos, fui confrontada com perspectivas de vida e modos de pensamento radicalmente diferentes dos meus próprios. Suas visões, enraizadas em experiências quilombolas e comunidades indígenas, trouxeram à tona questionamentos profundos sobre minha própria identidade e contexto social. Como alguém criada na cidade e imersa na lógica colonial capitalista, inicialmente me senti distante desses saberes e práticas. Porém, ao longo do tempo, minhas vivências em terreiro me permitiram adquirir uma nova lente que me possibilita compreender melhor as narrativas e propostas de Bispo e Krenak. Ainda que há três



anos atrás eu tenha encarado suas ideias como utopias distantes, hoje, minha cosmopercepção e cosmosensação me permitem ao menos vislumbrar um novo horizonte e novos sentidos para a sociedade.

Minha jornada rumo à decolonização das minhas práticas, sejam elas pessoais, espirituais, profissionais e sociais, não se trata de uma tentativa de replicar fielmente os modos de vida propostos por esses autores. Pelo contrário, é uma busca por uma compreensão mais profunda e uma transformação pessoal e social mais ampla. Reconheço que, como habitante da cidade, minhas experiências são moldadas por uma realidade distinta da deles, mas isso não me impede reconhecer e valorizar outras formas de existência.

Nesse sentido, minhas reflexões sobre as obras de Bispo e Krenak refletem não apenas uma abertura para perspectivas outras, mas também um compromisso com a desconstrução das estruturas coloniais que permeiam nossa sociedade. É um convite para uma reflexão coletiva sobre os caminhos que desejamos trilhar e as sociedades que desejamos construir. Reconheço que a decolonialidade é mais do que um conjunto de pensamentos, é um conjunto de práticas que se encontra em constante processo de formação, uma vez que persistimos em um sistema marcado pela determinação do pensamento eurocentrista e com ares que vem do norte global, para tornar cativo (novamente), porém de forma sofisticada, o (a) sujeito (a) preto(a) que pretende ser livre e soberano na íntegra. Todavia, a dominação do corpo e do pensamento de nós indivíduos forjados na violência restritiva da liberdade, torna ainda maior o desafio de realizarmos ações reivindicatórias sem nos contradizermos e/ou sucumbirmos as armadilhas das colonialidades.

A proposta de organizar essa travessia teórica, com o intuito de abordar, ainda que de forma concisa, sobre o pensamento decolonial e compartilhar minha cosmopercepção sobre a decolonialidade, surge em virtude da natureza da EMF que conforme mencionado anteriormente, se autointitula uma escola decolonial e afrocentrada. Neste momento, pretendo abordar brevemente a afrocentricidade, apoiando-me em alguns autores alinhados com minha visão, para então apresentar minha própria reflexão sobre o conceito, da mesma forma como fiz com a decolonialidade nessa seção. Portanto, antes de começarmos a próxima seção, eu falei o que?



### **Faraó (Divindade do Egito)**

**Luciano Gomes/Olodum**

Deuses, divindade infinita do universo

Predominante esquema mitológico  
A ênfase do espírito original, Shu  
Formará no Éden um novo cósmico  
A Emersão  
Nem Osíris sabe como aconteceu  
A Emersão  
Nem Osíris sabe como aconteceu  
A Ordem ou submissão do olho seu  
Transformou-se na verdadeira humanidade  
Epopéia  
Do código de Gerbi  
Eu falei Nut  
E Nut gerou as estrelas  
Osíris proclamou matrimônio com Ísis  
E o mau Set, irado, o assassinou e impera  
Hórus levando avante a vingança do pai  
Derrotando o império do mau Set  
É o grito da vitória que nos satisfaz  
Cadê?  
Tutancâmon  
Ei, Gizé  
Akhaenaton  
Eu falei Faraó  
Ê, Faraó  
É, eu clamo Olodum Pelourinho  
Ê, Faraó  
É Pirâmide, a base do Egito  
Ê, Faraó  
É, eu clamo Olodum Pelourinho  
Ê, Faraó

É que mara, mara, mara maravilha, ê!  
Egito, Egito, ê!  
Faraó, ó, ó, ó!  
Pelourinho  
Uma pequena comunidade  
Que porém Olodum unira  
Em laço de confraternidade  
Despertai-vos para a cultura Egípcia no Brasil  
Em vez de cabelos trançados  
Veremos turbantes de Tutancâmon  
E nas cabeças, enchem-se de liberdade  
O povo negro pede igualdade  
Deixando de lado as separações

#### **4.2 Afrocentricidade: um retorno à ancestralidade**

“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.”

Provérbio africano (Couto, 2012, p. 5).

No presente estudo, a introdução do conceito de Afrocentricidade não é meramente por ser uma escolha pedagógica da EMF, mas um ato de resgate e valorização das contribuições das comunidades negras, uma resistência ativa contra o epistemicídio delineado por Sueli Carneiro (2005) e pela pilhagem epistêmica (Freitas, 2022). O epistemicídio, como a autora denuncia, é a sistemática negação das perspectivas, saberes e vozes das comunidades marginalizadas, notadamente as comunidades negras. Ao longo deste texto, destaco as contribuições de estudiosas negras como um princípio fundamental da Afrocentricidade, buscando reverter o silenciamento histórico imposto sobre essas vozes. Ao centralizar a perspectiva do povo negro e reconhecer sua narrativa como primordial, busco subverter as

estruturas que oprimem e marginalizam intelectualmente, politicamente e economicamente as comunidades negras.

A Afrocentricidade, nesse contexto, emerge, portanto, como uma ferramenta de resistência, de insurgência contra o epistemicídio (Carneiro, 2005). Reconhecemos que a demarcação das vozes negras dentro deste território intelectual não é apenas uma expressão de nossa identidade, mas um ato de justiça epistêmica, um ato de afirmar que as narrativas negras importam, que os saberes negros são válidos e relevantes.

Dessa forma, neste capítulo e, particularmente, a partir desta seção, o diálogo entre teoria e análise prática se estabelece como uma forma de combate ativo ao epistemicídio. Destacando as contribuições intelectuais das comunidades negras, buscamos não apenas compreender o mundo, mas também transformá-lo, desafiando as estruturas de poder que perpetuam a nossa marginalização e a exclusão. A demarcação das contribuições das intelectuais negras e negros é uma afirmação de nossa humanidade, uma recusa em aceitar o apagamento de nossa existência e de nosso conhecimento. É uma declaração de que estamos aqui, que resistimos e que continuaremos a lutar pela nossa voz, pela nossa dignidade, pela nossa existência e pelos modos de sermos e estarmos no mundo.

Escrevo o final desta dissertação durante o carnaval de Salvador e posso ouvir da minha janela as músicas que ecoam dos trios elétricos. Justamente neste carnaval eu fui presenteada para prestigiar o bloco afro Olodum e pensei que seria uma excelente oportunidade não só de extravasar o corpo e a mente no final desse processo exaustivo, mas também de ganhar mais um fôlego e inspiração para prosseguir. Brinquei antes de sair de casa falando: "Vou no Olodum para ver se os Deuses, divindades infinitas do universo me ajudam" fazendo referência à música "Faraó" também gravada pelo bloco. Foram cinco horas imersas nessa experiência de cosmosensações e cosmopercepções profundas e significativas, acionadas pela diversidade e espiritualidade presentes nessa manifestação cultural. Enfim, cheguei em casa com a reflexão de que o Olodum, assim como o bloco Ilê Aiyê são uma forma de materializar a afrocentricidade em nós, pois são representações tangíveis da celebração da identidade afro-brasileira aqui na cidade de Salvador.

No cenário acadêmico contemporâneo, a discussão sobre afrocentricidade emerge como uma ferramenta fundamental na reconstrução e na valorização da identidade africana e afrodiaspórica, e no nosso caso, afro-brasileira. Dentro desse contexto, a música popular não apenas reflete, mas também molda e reafirma as narrativas culturais e históricas que permeiam a sociedade. Nesse sentido, "Faraó" é mais do que uma simples canção, é uma expressão vibrante da herança cultural afro-brasileira, entrelaçando elementos da rica história egípcia com as realidades contemporâneas do Brasil. Ao abordar temas como os deuses do Egito Antigo, os faraós e as pirâmides, a música traça uma ponte entre as culturas africanas ancestrais e a experiência afrodescendente no Brasil. Ao destacar essa música em uma dissertação acadêmica, amplio o diálogo entre a academia e os movimentos sociais e culturais, reconhecendo a importância da arte como uma ferramenta de transformação, emancipação e empoderamento, não é apenas uma escolha estética, mas sim um ato político e intelectual.

A afrocentricidade, conforme delineada por Molefi Kete Asante<sup>123</sup> em 1980, emerge como uma perspectiva teórica, um paradigma de análise que busca redefinir as contribuições históricas, culturais e as narrativas africanas. Como explicado por Larkin (2009), a afrocentricidade teve sua origem com o estabelecimento do primeiro programa de doutorado em Estudos Africanos na Universidade Temple, na Filadélfia, no final dos anos 1980. Embora seja uma ideia contemporânea, a afrocentricidade tem raízes profundas na tradição do pensamento afrocentrado, que remonta ao século XIX e é exemplificada pelo trabalho influente de Cheikh Anta Diop, um renomado cientista e intelectual senegalês. Diop, apesar de ser uma figura central nessa tradição, não utilizava explicitamente o termo "afrocentricidade". Foi somente com a formulação teórica de Molefi K. Asante em seu livro *Afrocentricity: the theory of social change* [Afrocentricidade: a teoria de mudança social] (1980) que a afrocentricidade foi formalizada como uma orientação epistemológica reconhecida e que ganhou aceitação e desenvolvimento após a morte de Diop em 1986.

---

<sup>123</sup> Acadêmico e pensador dos Estados Unidos, ocupando a posição de professor titular e chefiando o departamento de Africologia na Universidade Temple. Reconhecido por sua pesquisa sobre afrocentrismo e tem mais de 60 obras publicadas. Além disso, foi o fundador do *Journal of Black Studies* [Revista de Estudos Negros].

Essa jornada histórica e intelectual ilustra a necessidade e a importância de os africanos recontarem suas próprias histórias, como refletido no provérbio africano que escolhi como epígrafe, e de assumirem o controle de suas narrativas para moldar uma visão autêntica de sua identidade e história, pois, a afrocentricidade questiona os padrões estabelecidos pelo Ocidente sobre os povos e culturas, filosofia e experiências de vida africanas e afrodiaspóricas. Em contraste com o eurocentrismo, que tenta impor uma única forma de pensamento como universal e obrigatória para todas as experiências e sistemas de conhecimento, a teoria afrocentrada reconhece e celebra a multiplicidade de perspectivas como podemos observar passagem descrita por Larkin (2009):

Um primeiro e básico postulado da afrocentricidade é a pluralidade. Ela não se arroga, como fez o eurocentrismo, à condição de forma exclusiva de pensar, imposta de forma obrigatória sobre todas as experiências e todos os epistemes. Ao enfatizar a primazia do lugar, a teoria afrocêntrica admite e exalta a possibilidade do diálogo entre conhecimentos construídos com base em diversas perspectivas, em boa fé e com respeito mútuo, sem pretensão à hegemonia (Larkin, 2009, p. 30).

Essa multiplicidade de perspectivas nos permite deslocar as nossas análises de um dado fenômeno específico e nos colocarmos como o ponto central, aplicando a afrocentricidade, conforme defendido por Asante (1980), e empregando o que ele denomina de agência. Assim, a localização e a agência se entrelaçam para permitir uma análise afrocêntrica. Esse posicionamento nos permite examinar o fenômeno em questão a partir de uma perspectiva que valoriza e centraliza a experiência, os conhecimentos e os interesses da comunidade negra. A professora Aza Njeri nos conta<sup>124</sup> que ao encontrar com o próprio Asante na Universidade de Temple, o pesquisador explicou para ela que “fenômenos afrocêntricos, genuinamente negros, saindo de epistemes negras, saindo de cabeças negras, saindo de uma agência e de uma localização negras, não precisam do nome negro para se afroperspectivar” (Njeri, 2020).

O fato é que durante séculos, as civilizações africanas desempenharam um papel crucial na formação do conhecimento humano; no entanto, esse legado foi pilhado (Freitas, 2022) e apropriado ao longo do tempo pela Europa. Uma das principais metas da abordagem afrocentrada contemporânea é desvendar e examinar essa produção intelectual, que foi sistematicamente negada e apagada pelo Ocidente, que se arrogou como único guardião da ciência. Além disso, outra meta é explorar e elucidar as bases teóricas e epistemológicas das

---

<sup>124</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RxTHE1U6MLs&t=24s>. Acesso em: 13 fev. 2024.

manifestações atuais da matriz africana de conhecimento, que inclui a filosofia religiosa tradicional. O cerne dessas duas missões é destacar a capacidade dos africanos de se afirmarem como protagonistas de sua própria narrativa histórica e intelectual, posicionando o africano no centro como o produtor de seu próprio conhecimento e o dono de sua história.

Com o propósito de reconstruir a produção intelectual africana e afrodiaspórica, Finch e Nascimento (2009) delineiam o desenvolvimento desse contexto afrocentrado, ressaltando figuras importantes que contribuíram para essa produção, ainda que não reconhecidas amplamente. Entre essas figuras estão os haitianos Louis-Joseph Janvier, Hannibal Price e Anténor Firmin, bem como Phillis Wheatley, uma escravizada sequestrada do Senegal aos sete anos, e Jupiter Hammon, nascido escravizado, que publicou o primeiro poema escrito por um afrodescendente registrado nos Estados Unidos. Também são destacadas personalidades como Esperança Garcia, autora da “Carta da Escrava Esperança Garcia do Piauí”, e Maria Firmina dos Reis, escritora nascida no Maranhão e fundadora da primeira escola mista do estado. Além desses nomes notáveis, os autores sublinham a importância dos cubanos, incluindo o general e político negro Antonio Maceo, e intelectuais negros associados a ele, como Rafael Serra y Montalvo, fundador da Liga Antilhana, e Juan Gualberto Gómez, advogado responsável pela criação da Diretoria das Sociedades de Cor em Cuba e mais tarde o surgimento do primeiro partido político negro das Américas, o Partido Independente de Cor (PIC), fundado por Evaristo Estenoz e Pedro Ivonnet.

Um aspecto fundamental a ser abordado para compreender a importância e a proeminência da afrocentricidade é o pan-africanismo, que diz respeito a ideia que revolucionou a trajetória dos negros no mundo moderno e surgiu da solidariedade e da percepção de uma origem comum entre os negros do Caribe e dos Estados Unidos, ambos engajados em uma luta similar contra a segregação racial violenta. Para Finch e Larkin (2009)

O pensamento pan-africano começa a se esboçar na diáspora, notadamente no Caribe e nos Estados Unidos, no século XIX. Nos Estados Unidos, além da repercussão da independência do Haiti, houve uma forte atuação e influência de ativistas oriundos do Caribe, como Prince Hall, de Barbados, e John B. Russworm, da Jamaica, que ajudaram a fundar instituições autônomas negras naquele país. Constituiu-se uma vertente do abolicionismo advogando a emigração à África de negros formados no Ocidente ou nas Américas, com o objetivo de fortalecer a África e fazer dela a base de defesa dos africanos na diáspora (Nascimento, E., 2008b). John B. Russworm, ao lado de outros pan-africanistas como Robert Campbell, da Jamaica, e dos norte-americanos Paul

Cuffee, Edward Wilmot Blyden, Alexander Crummell, Martin R. Delany e bispo Henry McNeil Turner, veio a ser um dos fundadores da Libéria. Esse país se tornou república independente em 1847, passando a lutar arduamente, como o Haiti, por reconhecimento diplomático na comunidade das nações (Finch; Larkin, 2009, p. 45).

Os autores ressaltam o abolicionista, jornalista, médico, oficial militar e escritor americano Martin R. Delany como um dos importantes ativistas que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento afrocentrado e do pan-africanismo no século XIX. Ele é reconhecido por ter introduzido o conceito de nação negra nos Estados Unidos e é amplamente conhecido como o pioneiro do nacionalismo negro. Os autores direcionam também o foco para o início do século XX, quando ocorreu o início da primeira Conferência Pan-Africana, sob a liderança de Sylvester Williams, advogado e ativista de Trinidad e Tobago, evento no qual o sociólogo, socialista, historiador, ativista americano W. E. B. Du Bois proferiu sua célebre frase "O problema do século XX é o problema da linha de cor". Nascido em 1868, Du Bois destacou-se como um intelectual brilhante, enriquecendo seus conhecimentos em instituições como Fisk e Harvard. Se destacou pela sua produção acadêmica, como "As Almas da Gente Negra" (1903), além de ter sido o fundador do Movimento Niagara, precursor da *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP) [Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor], e exerceu o papel de editor na revista *Crisis*, desempenhando um papel significativo na conscientização e mobilização política da comunidade afro-americana.

A intensidade, o brilhantismo e a abrangência do trabalho de Du Bois e o fenômeno pan-africanista de Garvey incorporavam simbolicamente a efervescência da cultura negra, que nas décadas de 1920 e 1930 se renovava com as migrações da população negra aos centros urbanos do norte do país. Era a época da Harlem Renaissance, em que soavam grandes vozes como as de Alain Locke, Claude McKay, James Weldon Johnson, Zora Neale Hurston e Langston Hughes na literatura; Billie Holiday, Countee Cullen, Sarah Vaughan, Duke Ellington e Ella Fitzgerald na música: e, no teatro, o próprio Du Bois, advogando um teatro negro "sobre nós, por nós, para nós e perto de nós" (1926). Essa explosão de criatividade trazia a marca da luta num momento em que soldados negros voltavam das trincheiras da Primeira Guerra europeia. Tendo defendido com seu corpo, sua saúde e sua vida a democracia no estrangeiro, corriam sério risco de ser linchados em vez de terem seus feitos reconhecidos (Finch; Larkin, 2009, p. 49).



A historiografia delineada por Finch e Larkin (2009) é fundamental para o meu texto, pois seria contraditório abordar a afrocentricidade sem reconhecer a contribuição de tantos nomes importantes para a nossa história. Portanto, encerro esta cronologia histórica destacando William Leo Hansberry, um dos primeiros intelectuais negros a estudar os clássicos, focando seus estudos na história antiga da Etiópia e do Egito. Apesar de sua notável carreira como professor na Universidade Howard, Hansberry não publicou nenhum livro, mas suas anotações foram organizadas por Joseph Harris<sup>125</sup> após sua morte, salvando-o do esquecimento.

Ratifico a importância do movimento anticolonialista da Negritude, liderado por expoentes como Aimé Césaire, Leon Gontran<sup>126</sup> Damas e Léopold Sédar Senghor<sup>127</sup>, que influenciou a consciência pan-africanista. O legado desses intelectuais ressoou globalmente, impactando figuras como Frantz Fanon, mencionado anteriormente, e Albert Memmi<sup>128</sup>, enquanto Gustavo Urrutia<sup>129</sup> reintroduziu o debate racial em Cuba nas décadas de 1920 e 1930.

Por fim, os novos estudos afrocentrados, liderados por Van Sertima<sup>130</sup>, ressaltam a interdisciplinaridade e ampliam a abrangência da história africana. Na década de 1960 e 1970, essa abordagem, fundamentada no nacionalismo e pan-africanismo, ganhou destaque, com obras como "Introdução aos Estudos Negros" de Karenga<sup>131</sup>. Molefi K. Asante, autor de "Afrocentricidade: a teoria de mudança social", liderou esse movimento, estabelecendo o primeiro programa de doutorado em Estudos Afro-Americanos. Maulana Karenga, criador da filosofia *Kawaida*, ou renascimento cultural negro, é autor de obras que exploram a cultura africana e desempenhou um papel crucial na fundação de organizações como a Associação para o Estudo das Civilizações Africanas Clássicas. Para o estudioso, a perspectiva *Kawaida*

[...] é uma perspectiva cultural que privilegia a tradição, requer a razão e insiste na prática ao apreender o conhecimento e provar seu valor final (Karenga, 1997a, 2000b). *Kawaida* é uma filosofia da mudança cultural e social que tem como um de seus princípios centrais a premissa de que a

---

<sup>125</sup> Estudioso da história da África e África diaspórica.

<sup>126</sup> Léon-Gontran Damas foi um escritor mestiço de negro, ameríndio e branco, poeta e político francês, nascido na Guiana Francesa e falecido nos Estados Unidos.

<sup>127</sup> Léopold Sédar Senghor foi um político e escritor senegalês. Foi presidente de Senegal, de 1960 a 1980. Foi, entre as duas Guerras Mundiais, juntamente ao poeta antilhano Aimé Césaire.

<sup>128</sup> Foi um escritor e ensaísta francês nascido na Tunísia.

<sup>129</sup> Arquiteto e político negro cubano.

<sup>130</sup> Foi professor nascido na Guiana especialista em Estudos Africanos na Universidade Rutgers, nos Estados Unidos.

<sup>131</sup> Professor americano criador do feriado pan-africano e afro-americano de Kwanzaa.

cultura é terreno da autocompreensão e da autorrealização e de que ela requer o diálogo e o premia com autocompreensão [...] conceito Kawaida de cultura, que é a totalidade do pensamento e da prática pelos quais um povo se cria; se celebra, se sustenta e se desenvolve; e se introduz à história e à humanidade. Essa atividade ocorre em ao menos sete áreas básicas: 1) história; 2) religião (espiritualidade e ética); 3) organização social; 4) organização econômica; 5) organização política; 6) produção criativa (artes plásticas, música, literatura, dança, teatro); 7) ethos (Karenga, 2009, p. 340-342).

Outros expoentes, como Asa Hilliard III e Wade Nobles, ambos psicólogos, contribuíram significativamente para a pedagogia e a psicologia afrocentrada. Uma geração mais recente, que inclui o historiador e ensaísta Runoko Rashidi e a psiquiatra Patricia Newton, expandiu os estudos afrocentrados para temas como astronomia e o impacto do trauma escravo na psique negra. Suas obras desafiam os padrões eurocentrados estabelecidos, promovendo uma transformação ou pelo menos uma ótica outra necessária no campo acadêmico.

Este levantamento histórico tem como objetivo destacar e homenagear os notáveis intelectuais negros africanos e afrodiáspóricos, cujas contribuições intelectuais e compromisso na luta pela emancipação, justiça social e dignidade humana são indelévels. Seu legado ressoa como um chamado para uma causa contínua, enraizada na história e na busca incansável por igualdade e justiça.

Considerando o pensamento afrocentrado na contemporaneidade, é importante mencionar Renato Nogueira, um grande estudioso de Asante no Brasil. Nogueira é filósofo e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e pesquisa sobre a emergência da Afroperspectividade na filosofia do país. Nogueira e outras(os) pesquisadoras(es) buscam desenvolver conceitos a partir das tradições indígena, africana e afro-brasileira. Em uma entrevista ao portal Geledés<sup>132</sup>, o filósofo debate a importância da Filosofia contemporânea na África e sua conexão com o pensamento africano na diáspora:

Existem muitos expoentes na Filosofia africana contemporânea, posso citar alguns. Achille Mbembe tem uma obra muito interessante chamada *Crítica da razão negra*, um belo trabalho de Filosofia política em que ele problematiza o conceito de “negro” e apresenta um risco trazido pelo neoliberalismo e pela crise da Europa como centro político mundial. Mbembe diz algo como “os riscos sistemáticos aos quais os escravos negros foram expostos durante o primeiro capitalismo constituem agora, se não a norma,

---

<sup>132</sup> Disponível em: <https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

pelo menos o quinhão de todas as humanidades subalternas”. O trabalho do filósofo sul-africano Mogobe Ramose questiona o conceito de universalidade, substituindo-o pelo de pluriversalidade. Ramose explica como os conflitos geopolíticos entre europeus e africanos foram responsáveis pela invisibilidade sistemática do pensamento filosófico africano. Ora, esse problema tem sido debatido no contexto da afrodiáspora de diversos modos. O filósofo afro-americano Charles Mills disse algo muito interessante, mais ou menos assim, “nas Ciências Humanas, a Filosofia é a área mais branca”. No Brasil, Sueli Carneiro trouxe a ideia de epistemicídio. É preciso citar outros nomes que têm pesquisado o assunto como Wanderson Flor Nascimento da Universidade de Brasília (UnB), Eduardo David Oliveira da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Emanuel Soares da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), além de estudantes de Programas de Pós-Graduação no Paraná como Roberto Jardim e Thiago Dantas, que lançou o livro *Descolonização Curricular: A Filosofia Africana no Ensino Médio* (2015). No Rio de Janeiro, um grupo de estudantes de pós-graduação, professores da educação básica e um professor da UERJ construíram um projeto que transformou-se no livro *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba* (2015), organizado por Wallace Lopes com participação de Marcelo Rangel, professor da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Sylvia Arcuri, Eduardo Barbosa, Felipe Siqueira, Filipi Gradim, Guilherme Celestino e Marcelo Moraes, professor da UERJ. Esse grupo tem feito um belo trabalho filosofando através do samba e usando o repertório cultural negro, africano, afro-brasileiro, ameríndio e indígena (Nogueira, 2015).

Apesar de ser um excerto longo, considere importante citá-lo na íntegra aqui pois Nogueira (2015) explica de forma didática o que vem a ser a Afroperspectividade, uma abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas, sua base demarcada por repertórios africanos, afrodiáspóricos, indígenas e ameríndios. Esta filosofia, segundo Nogueira, é uma maneira de abordar questões que se fundamentam em três referências principais: Afrocentricidade, Perspectivismo ameríndio e Quilombismo. Molefi Asante, Eduardo Viveiros de Castro e Abdias do Nascimento são citados como fontes para a formulação da Afroperspectividade.

Embora a EMF adote práticas alinhadas com os princípios da Afroperspectividade, ela não se autodenomina explicitamente utilizando esse termo. Em vez disso, a escola optou por se referir como “afrocentrada”, especialmente durante seus estágios iniciais, quando se apresentava como uma instituição decolonial e afrocentrada, como delineado em partes do PPP. Essa distinção revela que, embora as práticas da EMF estejam em conformidade com os princípios da Afroperspectividade, sua terminologia e identificação institucional podem variar

de acordo com o contexto e a evolução da escola. Pinheiro (2021) descreve sua compreensão do fazer pedagógico sob uma ótica afrocentrada:

[...] se refere socializar ensinamentos acerca da África e suas múltiplas culturas ficando nas suas relações espaço-temporais, em seus entendimentos sobre o humano, sobre a natureza e sobre como tudo isso está indubitavelmente interconectado, significa focar nas produções científico-tecnológicas, em seus reinos, seus impérios, suas produções artísticas e filosóficas, em sua beleza. Uma África largamente distante da narrativa tristonha e moribunda ocidental. Significa levar para as escolas um lugar de potência de pioneirismo, de altivez [...] (Pinheiro, 2021, p. 68).

Após alguns anos de implantação e consolidação da escola, Pinheiro (2023) optou por substituir o termo “educação afrocentrada” por uma “afro referenciada”, com o objetivo de evitar mal-entendidos em relação ao público-alvo da instituição. De acordo com a filósofa, muitas famílias interpretavam erroneamente que uma escola afrocentrada era destinada apenas a crianças negras.

Uma educação afro referenciada não é apenas para empoderar crianças negras, é também para educar crianças brancas acerca da potência também do outro. Não é nada saudável crescer como os adultos brancos crescem, achando só eles têm história de altivez, que só eles merecem os melhores postos de trabalho, que só eles são bonitos, que só eles merecem amor, que só a cultura e religião deles são importantes, que eles nasceram para serem servidos... É muito importante que a escola abra mão do eurocentrismo, descentralizando a criança branca do processo pedagógico mostrando para ela que o centro do mundo deve ser o seu próprio mundo... e o mundo é diverso (Instagram da professora Bárbara Carine Pinheiro<sup>133</sup>).

A pesquisadora elucida que EMF é uma escola para todas as crianças, não somente para crianças negras, todavia, o objetivo que suleia as escolhas da instituição, é educar crianças negras para que elas não perpetuem relações de poder onde são colocadas em lugar de subjugação. Por outro lado, as(os) estudantes brancas irão aprender a serem indivíduos antirracistas que não (com)pactuam com o sistema neoliberal-segregacionista.

Territórios insubmissos, como uma escola como a EMF, que se propõe a ser decolonial e afroreferenciada, que eu tenho compreendido com uma afroeducação. Mesmo sendo relativamente nova, a escola representa uma resistência a essa histórica subalternização, situando assim a afrocentricidade e tornando-se uma valiosa fonte de conhecimento, enriquecendo o panorama educacional não como uma receita, mas sim como o potencial de

---

133

Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CkdxnsRuGDv/?igsh=MWV2empnZTMybHNkMQ%3D%3D>. Acesso em: 12 fev. 2024.

fornecer perspectivas outras, muitas vezes negligenciadas em contextos escolares tradicionais. A seguir, farei minhas análises considerando as categorias decolonialidade e afrocentricidade, mas antes discorrerei sobre o que eu entendo por afroeducação.

#### **4.3 A afroeducação e o (não) lugar do inglês como língua estrangeira/adicional na EMF: decolonial e afrorreferenciada**

Especialmente após a minha recente vivência, compreendi que comunidades de terreiros de Candomblés, bem como as comunidades quilombolas, favelas, comunidades ribeirinhas, já amplificam, já ecoam esses discursos pós-coloniais, anticoloniais, decoloniais, contracoloniais, contra-hegemônicos há tempos, sempre foram insubmissas e, portanto, seus saberes precisam ser legitimados e ouvidos. É fundamental valorizar esses territórios assim como o chão de uma escola que se propõe ser decolonial e afrorreferenciada, como geradores de saberes outros tão importantes quanto os saberes reconhecidos pela academia como idôneos.

Ao longo desta seção, farei uma análise das aulas observadas, bem como das entrevistas realizadas com as professoras envolvidas diretamente e indiretamente na pesquisa. É importante destacar que as entrevistas foram conduzidas com as pedagogas que são as professoras responsáveis pelas duas turmas em estudo, a saber, O Império Mali (primeiro ano do fundamental I) e O povo Pataxó (Segundo ano do fundamental I). Além disso, entrevistei a professora e o professor de inglês dessas turmas, assim como a coordenadora da escola no ano de 2023. Essa colaboração me proporcionou uma compreensão ampla das práticas pedagógicas e das políticas educacionais adotadas na instituição e me permitiu refletir e entender como as profissionais envolvidas pensam, para além das suas práticas, sobre a promoção da emancipação e da valorização da identidade das crianças no contexto da educação. Retomarei alguns autores já citados para essa análise.

**Tabela 6: Subcategorias de análise**

Subcategorias
<b>4.3.1 Afronhego, uma abordagem decolonial na educação.</b>
<b>4.3.2 Adaptações de materiais didáticos para Eixos Curriculares: perspectiva decolonial e afrocentrada.</b>
<b>4.3.3 Presença/referência dos povos originários do Brasil.</b>

#### 4.3.4 Presença/referência aos povos africanos.

---

Fonte: Elaborada pela autora.

Entendo que essa pedagogia emancipadora e libertadora pode contribuir para que as crianças, negras e não negras, compartilhem um sentimento de pertencimento e empoderamento e autoestima desde cedo, nesse sentido a EMF pode contribuir para a formação de pessoas que possivelmente não perpetuarão ciclos de (auto)ódio e opressão. Nessa direção, o calendário escolar decolonial (ANEXO A) proposto pela EMF vai além do convencional, incorporando elementos que valorizam a diversidade cultural e reconhecem a importância de celebrar a história e as contribuições, por exemplo, das mulheres negras. Essa iniciativa se alinha diretamente com a reflexão de Figueiredo (2020) sobre a necessidade de uma epistemologia insubmissa feminista negra decolonial.

A inclusão de eventos como o “Julho das pretas” no calendário escolar destaca a importância de desmistificar e ampliar a história das mulheres negras no Brasil, uma abordagem também defendida por Figueiredo (2020). O reconhecimento do Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana, a comemoração do 2 de julho (Independência da Bahia) com foco na heroína Maria Felipa - que dá o nome à escola, a inclusão de eventos como a festa da Irmandade da Boa Morte, a Marcha das Margaridas, o dia das professoras com a celebração de figuras históricas como Antonieta de Barros, o dia nacional das baianas de acarajé e as mitologias de Nanã e Iansã no calendário de Maria Felipa, reconhece a interseccionalidade das identidades e a riqueza cultural que permeia a experiência das mulheres negras no Brasil rompendo fronteiras e colocando as mulheres negras no centro da produção do conhecimento.

Embora jovem, a escola floresce também como um terreno fértil enraizado na afrocentricidade e nas ideias de pesquisadoras como Nilma Lino Gomes (2012; 2018), particularmente quando a pesquisadora enfatiza a importância do “movimento negro educador”. Essas ideias ultrapassam a própria afroeducação, defendida como afrocentricidade no PPP da escola, ao incorporar elementos como políticas públicas e decisões políticas, notavelmente exemplificadas pelas políticas de afirmativas como a ação “Adote um educande” e o “Edital de Bolsas”, por exemplo, expandindo assim o alcance da transformação para além dos limites tradicionais da sala de aula. Gomes (2012, 2018) propõe uma educação formal que vá além e integre ações afirmativas que têm um impacto significativo na estrutura e na

composição do ambiente educacional. A EMF, ao absorver, dentre outras, essas ideias, molda seu PPP como uma resposta viva e dinâmica às demandas do movimento negro. A escola não apenas reconhece a importância de uma educação inclusiva, mas também se torna uma força motriz na implementação prática dessas ideias.

Ao integrar as ideias de Gomes (2012, 2018) e do movimento negro em seu núcleo, a escola se posiciona como uma agente de transformação social. A implementação de ações afirmativas, como a reserva de 30% das vagas para crianças bolsistas negras e indígenas, juntamente com o programa “Adote um educande”<sup>134</sup> (FIGURA 44) adiciona uma dimensão de responsabilidade social à escola. O desafio reside em equilibrar o caráter empreendedor com a missão de promover uma educação inclusiva e transformadora, rompendo com padrões tradicionais de elite educacional.

**Figura 44: Pôsteres digitais de divulgação das ações afirmativas da escola**



Fonte: Instagram da Escola Maria Felipa<sup>135 136</sup>.

Ao reinterpretar as expressões de Nego Bispo, torna-se evidente que a EMF não se alinha meramente à afrocentricidade; ela “conflui e rende” (Bispo dos Santos, 2022, p. 15),

<sup>134</sup> Desde a fundação da nossa escola, 30% das vagas estudantis são destinadas a crianças negras e indígenas em vulnerabilidade social. A maioria das bolsas é mantida pela escola. Outra parte é mantida por pessoas que fazem doações mensais a partir de R\$5,00 no programa chamado Adote um Educande.

<sup>135</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CyOSQgjfFIW/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/CyOSQgjfFIW/?img_index=1). Acesso em: 02 fev. 2024.

<sup>136</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXcC4qPlv3L/>. Acesso em: 02 fev. 2024.

produzindo resultados concretos e transformadores. Ao reconhecer que a afroeducação transcende a mera desconstrução, a EMF adota uma abordagem que não apenas questiona as estruturas existentes, mas também constrói novos alicerces. A afroeducação não é apenas um conjunto de práticas; é uma filosofia que permeia cada aspecto da vida escolar. Ela se manifesta nas interações diárias entre educadores e estudantes, nas decisões administrativas e nas políticas institucionais, criando uma sinergia que vai além da sala de aula e se estende para a comunidade educativa como um todo.

Dessa forma, ao concluir esta reflexão, me sintonizo com a melodia envolvente da canção *Redemption Song*. Neste ponto de convergência, percebemos que a compreensão da necessidade de uma mente decolonial não é apenas um ponto de partida, mas sim o início de uma jornada de libertação de uma educação historicamente opressora e imbuída de valores eurocêntricos. Essa jornada, inspirada pela mensagem revolucionária da música, nos conduz ao nosso “lócus de enunciação”, um espaço autêntico onde uma pessoa como eu, mulher negra, mesmo ocupando a posição de professora em uma língua hegemônica, posso ousar acessar uma educação decolonial e afrocentrada.

A conexão com *Redemption Song* não é apenas simbólica, ela se torna um eco na missão da EMF. A música, que exorta à redenção e emancipação, e ressoa em cada iniciativa da escola, lembrando-nos de que a libertação não é apenas um conceito abstrato, mas uma jornada em constante “envolvimento” (Bispo dos Santos, 2022, p. 14). Ao conectar-se com essa melodia de liberdade, a EMF não apenas se alinha com a afrocentricidade; ela se torna uma sinfonia viva de resistência, renovação e esperança, buscando moldar o futuro da educação.

Isso posto, ao trazer à tona a reflexão sobre a integralidade da abordagem decolonial e afrocentrada nas aulas, somos instigados a considerar a profundidade e o alcance dessa perspectiva em um ambiente que busca promover a equidade e celebrar a diversidade. No contexto específico das aulas de inglês, surge a pertinente indagação sobre como a língua inglesa, muitas vezes associada a um legado colonial, é explorada para refletir e celebrar a diversidade afrodiaspórica. É um convite à reflexão sobre como o currículo e as práticas pedagógicas podem genuinamente incorporar perspectivas afrocentradas, indo além de uma inclusão superficial.

Nesse contexto, a redenção a qual Bob Marley se referiu pode ser traduzida nas ações que acontecem na EMF como reparação pois é uma escola que busca desafiar coletivamente as raízes profundas de preconceitos e estereótipos racistas. A música se entrelaça com os corredores dessa instituição, incentivando uma revolução nos pensamentos e atitudes que



transcende a sala de aula e se expande para a comunidade.



### **Redemption Song**<sup>137</sup>

**Bob Marley**

Old pirates, yes, they rob  
Sold I to the merchant ships  
Minutes after they took I  
From the bottomless pit  
But my hand was made strong  
By the hand of the Almighty  
We forward in this generation  
Triumphantly  
Won't you help to sing  
These songs of freedom?  
'Cause all I ever have  
Redemption songs  
Redemption songs  
Emancipate yourselves from mental slavery  
None but ourselves can free our minds  
Have no fear for atomic energy  
'Cause none of them can stop the time  
How long shall they kill our prophets  
While we stand aside and look?  
Oh, some say it's just a part of it  
We've got to fulfill the book

#### **4.3.1 Afronchego, uma abordagem decolonial na educação**

Uma vez que vou compreendendo a dinâmica da escola, a leveza com que se aborda as línguas em especial a língua inglesa, fui me atentando o meu olhar para outra questão que talvez

---

<sup>137</sup> Tradução: <https://www.vagalume.com.br/bob-marley/redemption-songs-traducao.html>

seja o que mais pode interferir nas subjetividades, não só das crianças, mas de toda a comunidade escolar, o afronchego<sup>138</sup>.

A desalienação, como proposta de Fanon (2008), poderia ser introduzida em nossas vidas desde a infância, evitando assim a necessidade de um processo posterior doloroso a qual ele se refere e a qual eu me encontrei em alguns momentos durante esta pesquisa. A esse respeito, quando durante a minha banca de qualificação, ao contar sobre importância da dança na minha vida, eu me dei conta de que a mamoplastia<sup>139</sup> que fiz na adolescência, a qual hoje considero uma mutilação, derivou da não aceitação do meu corpo, moldado por um ideal branco do corpo associado à bailarina.

A beleza da criança negra é geralmente vilipendiada nos espaços escolares. Elas raramente são escolhidas nas comemorações para serem rainhas/reis, princesas/príncipes, noivas/noivos das quadrilhas de São João, e raramente são indicadas para os papéis principais nas peças. Eu, por exemplo, fui impedida de dançar a tarantela na escola na Feira das Nações<sup>140</sup> pois segundo minhas colegas e até a minha professora (madrinha da turma), em seu total desconhecimento, eu não parecia uma italiana porque "italianos não têm cabelo duro". A estética desse corpo belo precisa estar espelhada no currículo e nas paredes da escola. Afinal, crianças são criaturas visuais. Viola Davis, no podcast *Breakfast Club Power*<sup>141</sup>, para falar sobre seu livro *Find me* (2022) [Em busca de mim], descreve os inúmeros gatilhos de insegurança, causados por ter sido dito a ela, quando criança, que não possuía beleza. No livro *Happy to be nappy* (2018) [Meu crespo é de rainha], bell hooks usa adjetivos potentes desde o título em português, ou resignificando a palavra *nappy* [pixaim] (Tradução minha) até a última página do texto: rainha; lindo; cheiro; cheias de estilo, feliz, firme e forte.

Uma mudança profunda pode encontrar espaço não apenas no caloroso acolhimento familiar, mas também ser integrada de maneira efetiva no ambiente escolar. Ao promover essa abordagem desde tenra idade, permite-se que as crianças cresçam em sintonia com uma compreensão autêntica e amorosa de si mesmas. É exatamente nesse movimento que a EMF se

---

<sup>138</sup> O termo *afronchego* não é usado academicamente, mas informalmente entre alguns grupos de amigos e mais velhos negros quando queremos falar do aconchego e afeto entre nós. Ouvei pela primeira vez do meu amigo, também pesquisador, Sávio Oliveira. Nego Bispo (2015) nos ensina que saberes orgânicos são um mergulho na memória ancestral, são conhecimentos que vêm da “preservação da oralidade como forma de registro, a observação e escuta das(os) mais velhas(os) [...]” (Barros, 2022, p. 146). Além disso, há uma página no Facebook chamada Afronchego: <https://www.facebook.com/afronchego/> e um canal no YouTube de nome Afronchego Coletivo: <https://www.youtube.com/@afronchegocoletivo5453/videos>. Acesso em: 10 jan. 2024.

<sup>139</sup> A mamoplastia redutora é procedimento cirúrgico para redução de mamas.

<sup>140</sup> A Feira das Nações era um evento interdisciplinar realizado anualmente em minha escola, no qual cada turma assumia a responsabilidade de apresentar uma dança e montar uma barraca típica com pratos característicos do país designado. Mais estereotipado impossível!

<sup>141</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pZ77LVfXUPU>. Acesso em: 12 fev. 2024.

destaca, ao promover esse processo de autodescoberta e autoamor desde a infância e que é também impregnada de afronhego e potência. A afroeducação, na minha concepção, se fundamenta em pressupostos teóricos ancorados na afrocentricidade. Contudo, ao transpor esses princípios para um ambiente escolar, especialmente no trato com crianças, é necessário criar vínculos afetivos, praticar empatia, orgulho, dar carinho, (auto)amor, enfim, afronhegar. Essa interseção entre a afrocentricidade e o afronhego cria um conjunto que culmina no que eu estou chamando aqui de afroeducação, promovendo não apenas a inclusão de aspectos históricos e culturais, mas também nutrindo um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças, conforme discutido anteriormente.

Um exemplo teoricamente simples, porém, impactante no que diz respeito ao imaginário e à autoestima das crianças, ocorreu durante uma fase específica da minha pesquisa de campo. Decidi acompanhar as crianças durante o recreio, e ao retornar para a sala de aula, as professoras surpreenderam ao não usarem o chamado convencional como “Crianças, hora de voltar para a sala” ou “Vamos, pessoal, o recreio acabou”. Em vez disso, elas fizeram um convite mais inspirador: “Reis e rainhas do Império Mali, vamos voltar agora”. A surpresa aumentou quando as crianças começaram a passar essa mensagem entre si: “Rainhas, hora de ir para a sala” ou “Império Mali, o recreio acabou, vamos”. Ou quando em outro momento, antes da aula começar no segundo trimestre na volta do recesso junino, uma estudante nova chegou na sala com tranças no cabelo. Uma colega, de maneira singular, perguntou: “Sua coroa é para cima ou para baixo?” A nova estudante, inicialmente confusa, recebeu esclarecimentos quando a colega exemplificou com os cabelos dos outros colegas: “A coroa dela é para cima, a minha também; a dele é para baixo, e a dela é para baixo. E a sua?” Sem hesitar, a garotinha nova respondeu: “Ah, a minha é para cima!”. A conversa então se desdobrou em um animado diálogo sobre penteados. Afinal, como nos ensinou hooks (2018) “o nosso crespo é de rainha”. Em outro momento notei alguns trabalhos na parede a respeito da apreciação da autoimagem (FIGURA 45) usando os espelhos das Orixás como pano de fundo.

**Figura 45: Trabalho sobre autoimagem com os Abebés das Yabás<sup>142</sup>**



Fonte: Acervo pessoal.

Para além de uma questão do corpo (físico), quantas(os) estudantes pretas(os) da escola pública foram colocadas(os) no lugar de baixa intelectualidade ou de nenhuma capacidade intelectual para realizar uma leitura e/ou uma conta de somar. As(os) estudantes da escola pública foram condenadas(os) ao "não querem nada, mesmo". Esse discurso de despotencializar a inteligência, mitiga a autoestima, mata a alma daquelas(es) que precisam se sentir confiantes para reexistir (Souza, 2011) no mundo. Outra fala bastante comum é o "Eles não sabem falar português quanto mais inglês". Esse discurso perverso pode afetar crianças na escola pública, diminuindo sua autoestima e desmotivando-as nas aulas, especialmente em línguas estrangeiras/adicionais como o inglês. O medo de ser ridicularizada(o) ou julgada(o) pode gerar ansiedade e estresse, prejudicando seu desempenho e bem-estar emocional. Além disso, esses comentários reforçam estereótipos negativos sobre estudantes contribuindo para sua marginalização e perpetuando a desigualdade educacional e social.

Como expus anteriormente, na EMF as crianças são tratadas como reis, rainhas, imperadores e imperadoras, bem como são reconhecidas em sua identidade como povos originários. Essa abordagem parece criar um ambiente em que as crianças são empoderadas desde cedo, sendo encorajadas a se sentirem fortes e valiosas. Pinheiro (2023) narra que na

---

<sup>142</sup> Abebé é um espelho arredondado usado como acessório indispensável na indumentária cerimonial das Yabás (mães rainhas) Oxum e Iemanjá.

escola:

Não precisamos dizer para elas “o seu cabelo não é feio”; nós simplesmente afirmamos “o seu cabelo é lindo”; não precisamos dizer que elas não vieram de escravizados; nomeamos cada turma em homenagem a reinos africanos e ameríndios (Kush, Ashanti, Daomé, Mali, Maia, Inca, Povos Tupinambás, Kemet etc.) e dizemos “vocês descendem de reis e rainhas” (Pinheiro, 2023, p. 59- 60).

Quando as pessoas são incentivadas a orgulhar-se de suas identidades e de suas raízes ancestrais, elas tendem a desenvolver uma autoestima sólida, portanto não precisam colocar “máscaras brancas”, pois não se sentem compelidas a esconder ou distorcer aspectos de sua identidade para se confirmarem a padrões alheios, logo, estão menos propensas a desenvolver sentimentos de ódio em relação aos opressores.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (Freire, 2003, p. 32).

A seguir farei breves relatos sobre momentos em que mais me emocionei ao testemunhar carinho e cuidado entre pessoas pretas. Vale ressaltar que as crianças brancas eram, em minhas observações, também tratadas com afeto e respeito, porém minha intenção aqui é chamar atenção para o fomento da autoestima, (auto)amor, respeito ao próximo e empatia compartilhada entre pessoas (adultas(os) e crianças) negras.

Situação 1: Em uma das aulas uma das crianças, Pataxó A, começou a demonstrar indisposição com sua linguagem corporal. Parou de desenhar e escrever, escorregou na cadeira como se estivesse deitada e colocou as mãos nos olhos. Ao perceber a situação a professora perguntou em português se ela estava chateada e a criança respondeu que sim.

[39]

*Teacher Dandara: - Come here, my love, do you want a hug? Quer um abraço?*

*Nesse momento a professora pede permissão para abraçar a criança e todas as outras crianças levantam para abraçá-la em coletividade.*

*Pataxó A: - Teve uma briga com os adultos lá em casa, foi a maior confusão no fim de semana.*

*Teacher Dandara: - Os adultos fazem isso às vezes, mas você é uma criança e não precisa se preocupar, eles vão resolver. ((Pataxó A sorri e retoma o trabalho))*

Situação 2: Uma das crianças que está no espectro autista quase não verbal (essa criança avançou a fala consideravelmente durante o meu período de observação), terminou de tomar um iogurte e o seu acompanhante pedagógico (AP) o instruiu a jogar o pote no lixo e seguiu o comando. O AP imediatamente falou: “*Very good!*” A criança repetiu: “*Very good!*” Olhando

para mim e fazendo sinal de legal com a mão.

À vista disso, no meu texto 'Como trilhar caminhos para uma Educação Bilíngue Inclusiva e Antirracista?'<sup>143</sup>, argumento que é preciso que "toda a equipe, não só pedagógica como administrativa [...] esteja alinhada à ideologia da escola" (Felipe Costa, 2023, p. 240), e aqui seguem duas situações que ilustram essa afirmação.

Situação 3: Antes da aula começar eu estava na recepção quando uma criança saiu da sala chorando. Shaka<sup>144</sup>, "o educador da portaria" como é chamado, era o único no local além de mim. Ele ofereceu ajuda de maneira acolhedora e a criança disse que não estava conseguindo fazer uma borboleta. O educador diz que iria ajudá-lo a fazer uma borboleta bem linda e ainda enfatiza o quanto ele é sabido, que não precisaria se preocupar. A criança para de chorar imediatamente e começa a refazer o trabalho com ajuda. Para Pinheiro: "Todas as pessoas que estão no interior de uma escola são educadoras, portanto, todas precisam ser formadas" (Pinheiro, 2023, p. 25). Shaka poderia chamar a professora ou levá-lo para a sala de volta, mas não só ele auxilia a produção da atividade, como trabalha a autoestima da criança que naquele momento duvidava da sua capacidade.

Situação 4: Um outro episódio que vai ao encontro da afirmação de Pinheiro se deu ao final de uma das aulas, do Império Mali. A professora convida as crianças para arrumarem a sala:

[40]

*Teacher Dandara: Everybody come here, please. Help me. Estou vendo vários lápis de cor no chão, vamos pegar e colocar dentro da cestinha verde.*

*Mandinga A: Mas eu não joguei.*

*Teacher Dandara: Não tem problema. Podemos nos organizar mesmo assim. Senão vamos dar ainda mais trabalho à **professora** Nandi ka Bhebhe<sup>145</sup>.*

*Mandinga B: Quem é a professora Nandi ka Bhebhe?*

*Teacher Dandara: É aquela senhora que veio limpar a sala ontem.*

As crianças, em sua maioria, levantam e vão ajudar a arrumar a sala. Esse episódio ressalta a essência da afirmação de Pinheiro, que considera todas as pessoas dentro da escola como educadoras e, portanto, passíveis de serem chamadas de professoras. O gesto solidário das crianças em auxiliar na organização do ambiente não apenas demonstra responsabilidade coletiva, mas também reflete a valorização do trabalho de todos os envolvidos na comunidade escolar.

---

<sup>143</sup> Capítulo que escrevi para o livro "Educação Bilíngue no contexto Brasileiro: perguntas e respostas", organizado por Maurício J. Souza Neto.

<sup>144</sup> Em homenagem ao Rei Shaka Zulu.

<sup>145</sup> Nandi ka Bhebhe foi uma rainha-mãe que exerceu forte influência no reino Zulu, na região da atual África do Sul. Especula-se que tenha nascido entre os anos de 1760 e 1767.

Situação 5: A professora explicou que na aula de hoje ela falaria sobre sentimentos e após ela perguntar de uma a uma como as crianças estavam se sentindo, uma delas perguntou o motivo daquela aula. Uma das colegas responde que é porque a professora quer saber como elas estão.

[41]

*Teacher Dandara: - Exatamente! É importante eu saber como vocês estão se sentindo e é importante vocês saberem como eu estou me sentindo. So, the reason why I ask you how you are feeling and tell you how I am feeling is because feelings are very important to us.*

*Pataxó A: - Se sentir chateada todos os dias não é normal.*

*Teacher Dandara: Então, a gente pode até se chatear com alguma coisa todos os dias, mas o importante é se comunicar e pedir ajuda para tentar resolver os problemas.*

*Pataxó B: - Mas a gente não sabe explicar os sentimentos. /.../ a gente está com sentimentos misturados.*

*Teacher Dandara: - Oh! Mixed feelings! It 's OK.*

As crianças começam a contar pequenas brigas que têm com seus irmãos e irmãs.

[42]

*Teacher Dandara: - I have an older sister and I usually feel worried about her and sometimes I feel aborrecida, upset. Mas tudo bem, eu posso me sentir assim, mas isso não significa que seus irmãos não amem vocês. Mas esses incômodos precisam ser comunicados. Como podemos fazer isso?*

*Pataxó C: - Dizendo estou incomodada e acabou!*

*Teacher Dandara: - É uma forma, mas como é que a outra pessoa vai saber o motivo se a gente não falar?*

*Pataxó D: Falando: - Eu estou muito incomodada porque essa pessoa não me dá meu brinquedo.*

*Teacher Dandara: - Yes! E você pode falar: Eu não gostei da sua atitude! ou Isso que você fez não foi legal! But I'm feeling happy today and you can ask me why. Why do you think I'm happy?*

*Pataxó E: - Porque o seu dia foi bom!*

*Teacher Dandara: - Yes, and because I'm here with you all!*

*Pataxó F: - Tradulation!*

*Pataxó G: - Porque ela está com a gente.*

*Pataxó H: - Porque ela gosta da gente!*

Situação 6: A professora dá uma aula sobre cerimônias africanas de nomeação, que acontecem em alguns países africanos e pergunta se alguém conhecia alguma criança com nome africano, esse momento encerra-se com um lindo compartilhamento de representatividade, cumplicidade e orgulho. Para Santos (2021), a identidade étnico-racial desempenha um papel crucial na forma como os indivíduos se engajam na promoção dos valores positivos da comunidade negra.

engajar-se na promoção dos valores positivos da comunidade negra requer a mobilização de crenças diretamente associadas à identidade social de raça, um exercício passível de ser motivado dentro e fora dos espaços formais de educação. Em outras palavras, uma educação formal inicial e continuada plena deve levar em consideração as variáveis subjetivas dos/as professores/as como sujeitos/as sociais, desde que estas variáveis podem

afastá-los/as ou fazê-los/as reproduzir inadvertidamente as teorias e conceitos nada ‘neutros’ ensinados nos cursos (Santos, 2021, p. 202-203).

Podemos observar a materialização da argumentação discutida por Santos no momento em que a professora e o estudante compartilham o orgulho de suas identidades étnico-raciais durante a aula, isso reflete a mobilização das crenças associadas à identidade social de raça, conforme o trecho da aula a seguir:

[43]

*Teacher Dandara: Do you know an African name? Do you know a kid with an African name? ((a professora faz expressões exageradas olhando para o estudante Mansa Musa<sup>146</sup> conduzindo as outras crianças a olharem para ele)).*

*Mandingas: Mansa Musa!*

*Mansa: Sim, eu sou negro!*

*Teacher Dandara: I'm black too, my brother!*

*Mansa: I'm black too! ((Professora e estudante sorriem um para o outro)*

Esse momento ressalta a necessidade de uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, não apenas como um tópico ocasional, mas como parte integrante do currículo. As adaptações de materiais didáticos devem refletir essa perspectiva, promovendo a representatividade e combatendo a reprodução de conceitos e teorias que perpetuam desigualdades e marginalizações. A inclusão de narrativas afrocentradas e uma abordagem decolonial no ensino contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva, empoderadora e alinhada com os valores positivos das comunidades negras. Na próxima seção me dedicarei a analisar em que medida isso acontece na EMF.

#### **4.3.2 Adaptações de materiais didáticos para Eixos Curriculares: perspectiva decolonial e afrocentrada**

De acordo com o relato da coordenadora Makeda durante a entrevista, a abordagem educacional está enraizada na valorização da ancestralidade e da diversidade cultural, refletida nos eixos curriculares adotados pela escola. Segundo ela, ao adotar uma pedagogia de projetos, a escola busca transcender os limites impostos pelo conteúdo do livro didático, optando por uma abordagem interdisciplinar que reconhece e celebra as contribuições dos povos originários, africanos e afrodiáspóricos.

[44]

*Makeda: - A gente trabalha pedagogia de projetos aqui na escola. Porque é uma escola diferente, uma escola decolonial, a gente não consegue conceber a escola sem projeto senão a*

---

<sup>146</sup> Mudei o nome da criança que tem um nome composto africano por questão de confidencialidade. Essa aula foi na sala do primeiro ano, por isso escolhi esse codinome para ele pois Mansa Musa foi o principal imperador do Império Mali (dinastia Keita), que governou entre 1312 e 1337.



*gente fica preso ao conteúdo do livro didático. Quando a gente pensa em projeto a gente pensa em uma forma de todos esses conteúdos, todos esses componentes, como eles podem dialogar entre si, que é o principal desafio da educação, como ter de fato um ensino interdisciplinar dialogando com os todos os componentes com todas as demandas e necessidades que a gente precisa trazer para as crianças. /.../(ENTREVISTA)*

Makeda explica que o currículo é centrado em eixos curriculares que abrangem ancestralidade, identidade e comunidade. O eixo da ancestralidade busca reconectar as crianças com suas raízes africanas, indígenas e afrodescendentes, explorando civilizações pré-colombianas, reinos africanos e quilombos. O eixo da identidade promove uma compreensão holística das(os) estudantes sobre si mesmos e suas interações com diferentes comunidades, abordando questões sensíveis como autoimagem, configurações familiares e branquitude. Por fim, o eixo da comunidade destaca a importância do pertencimento e colaboração em grupos diversos, incentivando a reflexão sobre seu papel e contribuição em suas comunidades

[45]

*Makeda: - Primeiro porque ancestralidade a gente precisa saber de onde a gente veio, é um princípio africano, cultivar e compreender sobre os nosso ancestrais, a filosofia Sankofa nos remete a isso né? A visitar a nossa história, entender para daí avançar e aprender. /.../ As crianças do G2 aprendem tudo que está lá previsto pela legislação, todos os componentes e conteúdos, tudo que está programado nos eixos de aprendizagem para a educação infantil segundo a BNCC, mas a partir do conhecimento sobre a Civilização Asteca, O G3 segue o mesmo caminho só que dentro de um olhar sobre o Reino de Daomé, o G4 sobre o Império Maia, o G5 sobre o Império Ashanti, o Primeiro Ano sobre, com Mali (FIGURA 46), e assim, todas as turmas fazem um caminhar interligando todos os conteúdos previstos com o que pode ser aprendido sobre aquele império. Aí a gente fala de ancestralidade. (ENTREVISTA)*

**Figura 46:** Nomes dos grupos de 2023.



[46]

*Makeda: -/.../ No segundo trimestre a gente fala de identidade porque a gente precisa saber quem a gente é, a gente precisa entender mais sobre a gente porque a gente já sabe de onde a gente veio, então preciso aprender quem sou eu, como eu me constituo enquanto sujeito dentro desse processo. E aí a gente traz todo um empoderamento dentro desse processo. /.../ e a gente vai trabalhar questões sócio emocionais então a gente separou aqui tópicos, então na primeira semana a gente vai trabalhar com autorretrato, autoimagem, autoconhecimento, colorismo. /.../ A gente vai falar de racialização e branquitude com as crianças, porque a gente é uma escola que apesar de ter essa pauta a gente é uma escola que abraça todas as pessoas, então tem muitas crianças brancas que de forma muito subjetiva e de uma forma muito minuciosa, mostram ali, mesmo que elas não entendam elas conseguem dialogar e transpassar o pacto da branquitude. De uma forma muito peculiar, se você não estiver atento deixa passar despercebido. (ENTREVISTA)*

Sobre esse assunto, Bento (2022) argumenta que

falar sobre a herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, pode auxiliar novas gerações a reconhecer o que herdaram daquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou no passado, para então construir uma outra história e avançar para outros marcos civilizatórios (Bento, 2022, p. 25).

Em consonância com as ideias de Bento (2022) As crianças são guiadas a compreender sua origem, identidade e papel na comunidade através do diálogo aberto sobre racialização, branquitude e diversas comunidades, promovendo uma compreensão mais profunda e inclusiva de si mesmas e de sua sociedade.

[47]

*Makeda: - O último é... comunidade, eu já sei de onde eu vim já sei quem eu sou, como eu colaboro pra essa sociedade que eu vivo para essa comunidade. O que é uma comunidade? Como eu posso colaborar na minha existência para esse espaço que eu faço parte, esse grupo que eu tô inserido? A gente traz comunidade pensando nesse elo né de fechar. Faço parte de um todo, já sei de onde eu vim, sei quem eu sou, como colaborar? E aí comunidade, a gente vai trabalhar muita coisa, vai trabalhar as diversas comunidades com as crianças conhecerem, comunidade quilombola, comunidade indígena, a gente esse ano estava pensando em trazer sobre os povos ciganos porque é uma minoria que é pouco falada, a gente tem pensado em forma de reinventar essa comunidade, né? Os ciganos, grupos ciganos de pessoas africanas, entender que os ciganos também tem esse caminhar pensado no nomadismo, né dos primeiros nômades que surgiram em África que foram povoando no mundo e que os ciganos fazem parte desse movimento grupo de cigano com pessoas pretas, a gente tem pensado em inserir também os ciganos esse contexto de comunidade e pensar a comunidade escolar comunidade família, né entender os grupos que as crianças estão inseridas. E entender também sobre as contribuições de cada um para essa comunidade, porque a comunidade vai muito além de fazer parte de um grupo, sabe? (ENTREVISTA)*

A compreensão da diversidade cultural e a valorização das diferentes comunidades

---

<sup>147</sup> O grupo 10 - Reino do Benim não teve número de estudantes suficiente para fechar uma turma em 2023.

ocupam um papel fundamental na prática educativa, como discutido na entrevista analisada. O trecho enfatiza a importância de entender a origem, identidade e contribuição dos indivíduos para as comunidades às quais pertencem, incluindo aquelas frequentemente marginalizadas, como as comunidades quilombolas, indígenas e ciganas. A reflexão sobre a comunidade vai além de pertencer a um grupo e inclui compreender as contribuições individuais para fortalecer e reinventar esses espaços coletivos. Esses pontos convergem com a preocupação de Fleuri (2018) em lidar com a multiplicidade de modelos culturais e perspectivas de mundo presentes na formação educativa contemporânea.

Durante o segundo trimestre, eixo identidade, observei uma aula que deu continuidade à aula anterior a qual eu não estive presente em que as crianças foram apresentadas ao artista Jean-Michel Basquiat<sup>148</sup>.

[48]

*Teacher Dandara: Do you remember who Basquiat was?*

*Pataxó A: Um moço que morava na rua e virou artista.*

*Pataxó B: Um homem que ficou famoso com o grafite.*

A professora através do laptop (FIGURA 47), convida as crianças para sentarem-se no chão e explica que farão um passeio virtual pelo bairro de Castelo Branco<sup>149</sup> que é o bairro com mais manifestações artístico-culturais de rua de Salvador. Após informar as crianças sobre esse fato, ela abre e expõe o Google Maps para a turma e explica que Castelo Branco é uma localidade que apresenta a maior variedade de grafites e pichações em seus muros e paredes e, dessa maneira, a professora justifica a sua escolha de atividade.

---

<sup>148</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-64100842>. Acesso em: 05 fev. 2024.

<sup>149</sup> Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/correio-afro/um-passeio-contemplativo-por-castelo-branco-reduto-do-grafite-em-salvador-0122>. Acesso em: 05 fev. 2024.

**Figura 47:** Aula tour virtual pelo bairro de Castelo Branco



Fonte: Acervo pessoal.

[49]

*Teacher Dandara: - A gente está andando na Rua dos Profetas, what 's on the wall?*

*Pataxós: - Pichação.*

*Teacher Dandara: - And on the other side?*

*Pataxós: - Grafite.*

*Teacher Dandara: - What 's the difference between pichação and graffiti?*

*Pataxó C: - Grafite é arte e pichação são letras que às vezes a gente não entende.*

*Pataxó D: - Pichação é protesto.*

*Pataxó E: - Grafite pode ser também.*

Ao explorar essas formas de arte urbana percebemos um exemplo vivo da interseção entre Educação Bilíngue, identidade e expressão cultural. A presença das múltiplas língua(gens) vão ao encontro da perspectiva heteroglóssica exposta no capítulo anterior pois essa discussão vai além do simples ensino de línguas, promovendo uma compreensão mais profunda das identidades individuais e coletivas que moldam as comunidades locais e globais. As(os) estudantes não apenas analisam a estética e os significados por trás da pichação e do grafite, mas também refletem sobre sua própria identidade cultural e as conexões que compartilham com outras comunidades ao redor do mundo. Nesse sentido, a aula não apenas fortalece as habilidades linguísticas das(os) estudantes, mas também os direcionam a se tornarem cidadãos globais mais conscientes, conectados e engajados com o mundo ao seu redor.

[50]

*Teacher Dandara: This graffiti here was created by a man called Eder Muniz<sup>150</sup>.*

---

<sup>150</sup> Disponível em: <https://www.premiopia.com/eder-muniz/>. Acesso em: 05 fev. 2024.

Nesse momento a professora mostra a foto de Eder Muniz (FIGURA 48) no celular e explica a próxima atividade.

[51]

*Teacher Dandara: You're going to count how many graffitis and how many pixações you can see on our tour.*

As crianças contam juntas quando a professora chama atenção para uma arte que elas teoricamente não haviam percebido porque não contaram.

[52]

*Pataxó B: - Mas isso não é nem grafite nem pichação, é um mosaico.*

*Teacher Dandara: - What 's mosaico?*

*Pataxó C: - É um monte de pedrinha quebrada que forma um desenho.*

*Pataxó D: - Eu já vi um mosaico.*

*Pataxó E: - Eu também, tem no parque da cidade.*

A professora chama a atenção para um dos grafites:

[53]

*Teacher Dandara: - I see something here. Look at this. Vocês sabem quem fez?*

*Pataxós: - Basquiat!*

*Teacher Dandara: - Mas vocês sabem que ele já morreu não é, mas vocês acham que parece com os grafites dele?*

*Pataxós: - Sim!*

*Pataxó F: - Ah já sei, foi inspirada nele.*

*Teacher Dandara: - Então se ele não tivesse feito não teriam outros.*

*Pataxó G: - Só se outra pessoa criasse.*

*Pataxó H: - Eu vou comprar um monte de tinta spray e grafitar a minha rua inteira!*

*Pataxó I: - E eu vou pichar a lua!*

*Teacher Dandara: - It's going to be hard work!*

**Figura 48:** Foto de Eder Muniz



Fonte: bahia.ba<sup>151</sup>

Este trecho reflete uma abordagem pedagógica potencialmente decolonial, pois através da Educação Linguística, destaca a importância da valorização da cultura e da

---

<sup>151</sup> Disponível em: <https://bahia.ba/entretenimento/artista-visual-eder-muniz-realiza-oficina-de-graffiti-na-laje-cursos/>. Acesso em: 05 fev. 2024

identidade das(os) estudantes, pois nessa aula a professora escolheu desafiar as hierarquias de conhecimento impostas pelo colonialismo e valorizar as perspectivas e experiências das comunidades marginalizadas. Ela incentiva as crianças a reconhecerem e valorizarem suas próprias referências culturais e os encoraja a identificar elementos artísticos que são relevantes para sua própria realidade, e também reconhecer influências externas, como os grafites de Basquiat<sup>152</sup>. Além disso, ao reconhecer a influência de Basquiat nos grafites locais, a professora as(os) encoraja a entender que a arte não existe em um vácuo, mas pode ser inspirada e influenciada por diversos contextos culturais e históricos. Essa aula, que fazia parte de uma sequência didática, culminou na produção coletiva<sup>153</sup>, da turma de uma arte em grafite (FIGURA 49) que foi exposta na Semana de exposição da Semana das Artes Negras e Indígenas no Museu Afro (MAFRO - UFBA)<sup>154</sup>.

**Figura 49:** Produção em grafite do Segundo ano



Fonte: Acervo pessoal.

Cheguei em uma das aulas quando as crianças já estavam fazendo uma atividade. Isso

<sup>152</sup> Jean-Michel Basquiat foi um artista plástico afro norte-americano. Basquiat ganhou popularidade primeiro como grafiteiro no centro de Manhattan e depois como pintor neo-expressionista.

<sup>153</sup> Vídeo da produção de grafite. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CsEXyVYg7\\_D/](https://www.instagram.com/p/CsEXyVYg7_D/). Acesso em: 22 fev. 2024.

<sup>154</sup> Vídeo da exposição da Semana de Artes Negras e Indígenas da EMF. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/Cr\\_2w2uAEA7/](https://www.instagram.com/p/Cr_2w2uAEA7/). Acesso em: 22 fev. 2024.

ocorreu, pois, começou mais cedo do que a grade de aulas. Para me contextualizar a professora contou que antes de eu chegar, ela leu para as crianças o livro “Na minha escola todo mundo é igual” (Ramos, 2007). No entanto, Dandara destacou que, embora o livro narrasse e ilustrasse pessoas diferentes sendo tratadas de forma igual, surgiu uma problematização em sala de aula sobre a impossibilidade de tratar todas as pessoas da mesma maneira, devido às suas diferenças individuais, sociais e culturais. Ela destacou algumas contribuições trazidas pelas(os) estudantes, por exemplo, chegaram à conclusão de que uma criança cadeirante necessita de apoios que uma criança que não é pessoa com deficiência (PcD) não precisa, o mesmo acontece com crianças em situações socioeconômicas vulneráveis, elas pontuaram que criança com fome não aprende bem. Além disso, a raça também entrou nessa discussão, pois ao longo da história, pessoas de diferentes raças têm sido submetidas a diferentes formas de discriminação e desigualdade na vida real, o que evidencia a necessidade de abordar questões de reparação histórica e promover a igualdade de oportunidades para todas(os).

Esse tipo de debate em sala de aula é decolonial pois questiona o discurso da meritocracia com o intuito de destacar as desigualdades estruturais e as barreiras socioeconômicas, físicas e raciais que podem impedir que as pessoas alcancem sucesso e reconhecimento com base apenas em seu mérito e esforço individual que sugere que as recompensas e oportunidades na sociedade devem ser distribuídas desconsiderando as circunstâncias sociais, raciais, econômicas ou de saúde. A discussão não é comum em muitas escolas, especialmente em instituições particulares, onde as(os) estudantes são frequentemente incentivados a acreditar que sair na frente é uma vantagem, sem questionar as desigualdades subjacentes. É menos ainda comum em escolas de ensino fundamental 1, onde as crianças são, em geral, menos expostas a debates sobre justiça social e equidade.

No entanto, após ouvir o relato da professora, eu compreendi que introduzir tais discussões sala de aula, mesmo e especialmente em tenra idade, pode ter um impacto profundamente positivo em diversas esferas: para as crianças PcD, essas conversas podem oferecer um senso de validação e compreensão promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor; para crianças negras que precisam seguir acreditando e lutando por políticas públicas como as cotas, e a necessidade contínua de combater o racismo; para as crianças brancas que frequentam essas salas de aula, isso pode ajudá-las a desenvolver empatia, sensibilidade e consciência de seus privilégios e das desigualdades que existem em nossa sociedade. Ao compreenderem as realidades diferentes das que estão acostumadas, podem se tornar agentes de mudança sociais.

Portanto, quando crianças reconhecem essas disparidades e discutem a necessidade de

políticas e ações afirmativas para corrigir injustiças históricas e promover a equidade, questiona-se a ideia de que o sucesso e o fracasso são determinados unicamente pelo mérito individual. Em vez disso, o debate destaca a importância de abordar as desigualdades estruturais e criar condições equitativas para que todos possam alcançar seu potencial máximo. A atividade que as crianças estavam engajadas tinha como proposta que elas desenhassem umas às outras pois, segundo a professora, na aula seguinte elas irão reescrever coletivamente e em inglês essa história incluindo a discussão que fizeram em sala.

### 4.3.3 Presença/referência dos povos originários do Brasil

Na seleção desta seção, optei por algumas observações para registrar e analisar a presença e a referência dos povos originários do Brasil, as quais, por si só, constituem uma característica da abordagem decolonial nas aulas de inglês. Como discutido anteriormente, a abordagem decolonial tem como objetivo desafiar e reconstruir a hegemonia das estruturas de conhecimento. No contexto educacional, isso implica em reconhecer e valorizar perspectivas, culturas e conhecimentos outros, como os dos povos originários, que são marginalizados, silenciados ou estereotipados no contexto escolar. Integrar a presença e a referência dos povos originários do Brasil nas aulas de inglês é um desafio, mas também é uma maneira de descentralizar o conhecimento eurocêntrico e promover uma educação linguística plurilingue que reconhece as múltiplas vozes e experiências presentes na nossa sociedade.

Em uma das aulas crianças se engajam na produção de seus glossários de imagens e palavras em português, inglês e Patxohã<sup>155</sup> (FIGURA 50) quando uma criança chama a professora:

[54]

*Pataxó A: - Olha só o que eu fiz no Taku-rá, Good Night. Two meninas dentro da*

---

<sup>155</sup>Jerry Matalawê, uma das mais importantes lideranças da aldeia Pataxó de Coroa Vermelha concedeu entrevista à pesquisadora Anary Bomfim para a sua dissertação de mestrado sobre a revitalização da língua patxohã: “a própria palavra língua pataxó pra designar língua de boca, ela é bastante significativa, mas a gente não achava que era isso que era língua. Inclusive, nós colocamos isso no contexto que nossos velhos chamavam de cortar língua ou de travar língua e isso tinha a ver com a linguagem, a gente viu que isso era bastante significativo. Se os velhos diziam que falar na língua era cortar a língua, era travar a língua, e tal. A gente, poxa é uma coisa legal. Depois a gente estudando, o material pesquisado, verificou que existe uma palavra em relação a esse contexto pra ‘atxuhum’ que na verdade significa o espírito da linguagem e a gente verificou que isso era bastante interessante. (...) [...] A gente tentou arrumar de um jeito ou de outro essa palavra, aí surgiu muitas propostas e no final a gente falou assim: poxa! Se tudo isso junto, seria uma coisa interessante. Depois de muitas discussões a gente decidiu que para 81 preservar a língua originária pataxó e preservar esses três outros significados de língua de boca, atxuhum e xohã. A gente verificou que havia a possibilidade de ter uma palavra nova e aí utilizando os três significados: de pataxó, de língua, de espírito da linguagem e de guerreiro, a gente transformou uma nova palavra que nesse caso transformou o contexto de patxohã” (Entrevista com Jerry Matalawê na Aldeia Coroa Vermelha, dezembro de 2011) (Bomfim, 2012, p. 80-81).



*cabana com o dog delas. Eu não sou muito boa em desenhar.*  
*Teacher Dandara: - yes, you are!*

O trecho evidencia a prática dos princípios da decolonialidade e educação plurilingue, indo além do reconhecimento das culturas dos povos originários. A sensibilidade da professora ao validar e elogiar a fala e o trabalho de desenho de Pataxó A demonstra um compromisso com a promoção da autoestima e identidade da criança, transcendendo as barreiras linguísticas e culturais.

**Figura 50:** Exemplo de um dos glossários Patxohã/Português/Inglês



Fonte: Acervo pessoal.

A professora explica em inglês que vai escrever as próximas palavras no quadro (TABELA 7) para que elas continuem o glossário, quando uma criança interrompe com uma pergunta:

[55]

*Pataxó B pergunta: - Teacher, Pataxó é um idioma?*

*Teacher Dandara: - Não, Pataxó é um povo indígena, Patxohã é um idioma.*

*Pataxó B: - Ah, então eu posso procurar Patxohã no tradutor!*

Este trecho revela um momento de aprendizado e descoberta para a criança além da sua observação sobre a possibilidade de procurar “Patxohã” no tradutor demonstra uma tentativa de explorar e aprender mais sobre a língua, mostrando uma conexão entre o que está sendo ensinado na sala de aula e a busca pelo conhecimento fora dela. Isso destaca a importância de promover a autonomia das crianças em seu processo de aprendizagem e encorajar a exploração de recursos disponíveis para expandir seu entendimento linguístico.

**Tabela 7:** Reprodução da lousa<sup>156</sup>

<b>Patxohã<sup>157</sup></b>	<b>Português</b>	<b>Inglês</b>
Auiry	Bom dia	Good morning
Taku-rá	Boa noite	Good night
Jokana	mulher	woman
Kakucecá	homem	man
Raiô	sol	sun
Terré	chuva	rain
Kitokirré	menina	girl
Kitoke	menino	boy
Arnã	eu	I
Roterror	nós	we
Imamakã	mãe	mother
Ipapamakã	pai	father

<sup>156</sup> Por uma questão de tempo e para preservar a imagem das crianças, muitas vezes eu não tive a oportunidade de tirar foto da lousa, portanto nesses momentos eu preferi copiar o conteúdo e criar tabelas.

<sup>157</sup> Mais palavras em Patxohã disponível em: [https://indiosonline.net/linguistica\\_pataxo/](https://indiosonline.net/linguistica_pataxo/). Acesso em: 04 fev. 2024

Fonte: Elaborada pela autora com base na lousa escrita pela professora

Em um dos episódios observados, destaca-se o estímulo à preservação e difusão da cultura Pataxó. Dandara convidou as crianças a sentarem-se no chão para uma sessão de contação de histórias, onde foi compartilhada a narrativa sobre a origem do Povo Pataxó<sup>158</sup>. A professora lê o texto em português, mas faz o uso de palavras chave em inglês e interage com as crianças durante o processo:

[56]

*Teacher Dandara: - A long, long time ago, na terra só existiam animals. Can you say some animals in English?*

*Pataxós: - Dog, cat, lion, bird, snake, rabbit, tiger, fish, monkey, shark, donkey...*

*Teacher Dandara: - Yes, so a long time ago there were only animals. Naquele tempo the animals and birds were always happy, estavam sempre...*

*Pataxós: - felizes!*

Barros (2017, 2022) considera um desafio contar histórias em português para ensinar inglês, mas compreende que é uma oportunidade para promover um ensino de inglês autoral, para que as crianças brinquem com a língua. A pesquisadora enxerga o uso de práticas translíngues no ensino de línguas como uma forma de "[...] colaborar de maneira reflexiva com as questões ligadas a localidade, agenciamento, performance e cidadania" (Barros, 2022, p. 150-151), conforme observamos no trecho a seguir:

[57]

*Pataxó A: Um dos meus amigos é burro.*

A professora interrompeu a história para saber mais o que a criança estava querendo dizer e depois problematizou a fala dela, deixando que as outras crianças interferissem. É importante destacar que a professora escolhe, em outros momentos também, porém não descritos devido ao espaço, abandonar a língua inglesa nesses momentos fundamentais para contribuir com a formação subjetiva dessas(es) estudantes:

[58]

*Teacher Dandara: - Como assim?*

*Pataxó A: - Ele tem 7 anos igual a mim e não sabe nem ler ainda.*

*Teacher Dandara: - Mas o que tem a ver isso com ser burro?*

*Pataxó B: - É! Vai ver ele não teve oportunidade, igual a uma música que a minha mãe me mostrou que o construtor construiu a escola, mas o filho não podia estudar lá porque ele não conseguia pagar a escola. ((se referindo à música de Zé Ramalho, Cidadão))*

*Pataxó C: - É, às vezes as pessoas não sabem porque não aprenderam, não porque são burras.*

---

<sup>158</sup> Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-72896/txopai-e-itoha>. Acesso em: 04 fev. 2024.

Dandara parece se dar por satisfeita e chama a atenção para continuar a história. As crianças são sempre estimuladas a especular os significados das palavras

[59]

*Teacher Dandara: - OK, Então Animals and birds lived in harmony, viviam em união. Every breed, cada raça, every breed of animal and bird was different e tinha seu próprio jeito de viver a vida. Um dia no céu, One day in the sky, surgiu uma big white cloud. What's big white cloud?*

*Pataxó D: - O que é Cloud?*

*Pataxó E: - Nuvem*

*Teacher Dandara: - Yes, a big white cloud appeared e logo se transformou em que?*

*Pataxós: - Chuva!!*

*Teacher Dandara: - Yes, rain! E caiu sobre a terra. E o que os pingos de chuva, the rain drops trouxeram?*

Depois de um tempo destinado para as crianças tentarem adivinhar, a professora diz:

[60]

*Teacher Dandara: - O último pingo de chuva, the last raindrop se transformou no primeiro Indígena Pataxó.*

*Pataxó F: Os animais ficaram morrendo de medo, e Oh my God, que espécie é essa?*

*Teacher Dandara: Tinham muitas trees e nesse momento surge uma música.*

A professora aponta para uma cartolina na parede e as crianças começam a cantar a música<sup>159</sup> sobre a origem do povo Pataxó que elas aprenderam na aula de português (FIGURA 51).

---

<sup>159</sup> Música que conta a origem do nome Pataxó disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IpOPp1e3x40>. Acesso em: 05 fev. 2024.

**Figura 51:** Música sobre a origem do Povo Pataxó.



Fonte: Acervo pessoal.

[61]

*Teacher Dandara: - E o que foi que ele viu? Animals, birds, flowers, fruit. Ele ficou encantado! Que tipo de sabedoria ele trouxe? Who knows what ancestral knowledge means? Quem sabe o que é sabedoria ancestral?*

*Pataxó A: Sabedoria dos mais velhos.*

*Pataxó B: - Não, sabedoria que os avós dos nossos avós ensinaram e nossos avós ensinam pra gente.*

*Teacher Dandara: - Esse homem originário era Txopai, é um tipo de sabedoria ancestral? Esses saberes Pataxó são os mesmos que a gente aprende aqui na escola? Por exemplo, o que é um costume do Povo Pataxó não é o mesmo dos povos do Império Mali.*

*Pataxó C: - E então, Pataxó A, isso quer dizer que aquele seu amigo não é burro, ele tem saberes diferentes.*

A conclusão tirada por uma das crianças retoma a discussão iniciada durante a contação de histórias sobre a origem do Povo Pataxó. A partir do diálogo instigante conduzido pela professora Dandara, as crianças são estimuladas a refletir sobre conceitos como inteligência, oportunidade de aprendizado e diversidade de conhecimento explícito no comentário de Pataxó

C, que faz a conexão entre a história e a realidade. Ao permitir que as crianças participem ativamente da narrativa em diferentes línguas, a professora Dandara promove o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a valorização da diversidade linguística presente na comunidade escolar. Essa abordagem translíngue não apenas fortalece a identidade cultural das(os) estudantes, mas também as(os) prepara para interagir de forma significativa em contextos multiculturais e globalizados. Assim, o trecho analisado ilustra como a prática da decolonialidade e da Educação Bilíngue em uma perspectiva heteroglóssica pode ser efetivamente integrada ao currículo escolar, promovendo uma educação mais inclusiva, reflexiva e socialmente justa.

#### **4.3.4 Presença/referência aos povos africanos.**

O professor Zumbi começa explicando que a aula seria sobre a invenção da escrita (FIGURA 52). No contexto de uma escola afrocentrada, a exploração da invenção da escrita assume um papel ainda mais significativo e enriquecedor. Ao introduzir esse tema o professor não apenas fornece às crianças uma compreensão mais profunda da evolução da comunicação humana, mas também fortalece sua identidade cultural e étnica. A abordagem afrocentrada permite que as(os) estudantes se conectem com suas raízes históricas e reconheçam as contribuições significativas das comunidades afrodescendentes para o desenvolvimento da sociedade global. Portanto, a inclusão desse tema na sala de aula não só é coerente com a ideologia da escola, mas também promove um ambiente de aprendizado afirmativo e representativo. Um outro ponto interessante é que essa aula foi dada no Império Mali, onde as crianças estão em processo de alfabetização. Esse tema assume, portanto, uma relevância singular nesse estágio crucial de descoberta da linguagem escrita, o tema transcende a mera técnica de formação das letras e palavras. Compreender a história por trás da escrita pode oferecer às crianças em processo de alfabetização uma perspectiva ampla e fascinante sobre a evolução da comunicação humana.

[62]

*Teacher Zumbi: - Para vocês, quem inventou a escrita?*

*Mandinga A: - O homem das pedras.*

*Mandinga B: - Eles faziam traços.*

*Mandinga C: - Os faraós.*

*Teacher Zumbi: - Para que serve a escrita?*

*Mandinga D: - Para se comunicar.*

*Mandinga E: - Para enviar mensagem.*

*Teacher Zumbi: - E como seria a nossa sociedade sem escrita?*

*Mandinga F: - Muito estranha.*

*Mandinga G: - Com desenhos.*

*Teacher Zumbi: - Então as mensagens seriam entendidas de forma diferente. Se a gente quisesse pegar um ônibus, como a gente ia fazer?*

*Mandinga H: - Ei moço, para onde vai?*

*Teacher Zumbi: - E se o moço não conseguisse falar?*

*Mandinga A: - Em LIBRAS.*

*Teacher Zumbi: - Very good! É, mas é uma língua com símbolos também. Quando apareceu a escrita vocês achavam que já era assim, bonitinha, arrumadinha?*

*Mandinga B: Não.*

*Teacher Zumbi: - Os homens das cavernas faziam desenhos nas paredes.*

*Mandinga C: - Teacher, por que homens das cavernas e não mulheres das cavernas?*

*Teacher Zumbi: - Boa! Esses homens e mulheres das cavernas faziam isso, mas não levavam as cavernas quando se mudavam. Eles eram nômades, sabem o que é nômade?*

*Mandinga: - Não.*

*Teacher Zumbi: - São pessoas que se mudam sempre. Só que quando acontecia alguma coisa específica e eles queriam levar os escritos com eles, começaram a escrever em cerâmica. (Grifo meu)*

Chamo atenção para a naturalidade com a qual as crianças solucionam um possível problema de comunicação acionando seu repertório linguístico como sujeitas e sujeitos plurilingues que são. O professor passa o vídeo<sup>160</sup> da aula e enquanto as crianças assistem ele me explica que estão começando a se organizar para o AfroTech, que é um evento na escola sobre grandes invenções e descobertas por pessoas negras. Então ele estava explorando algumas invenções para decidir o que elas(es) gostariam de produzir. Embora a aula tenha sido toda em português, as crianças estavam animadas para descobrir se as especulações delas estavam corretas.

No entanto, mesmo com essa abordagem positiva, é importante reconhecer a lacuna na implementação da Educação Bilíngue na aula. Embora a exploração da invenção da escrita possa ser enriquecedora em si mesma, a ausência de uma integração à língua inglesa pode por um lado expandir as discussões e por outro limitar as oportunidades de aprendizado da língua. Portanto, é fundamental que haja um comprometimento com a valorização da cultura e história afroreferenciadas, mas também reconheça a importância de integrar a Educação Bilíngue de forma mais coesa e estruturada nas atividades curriculares para ampliar as oportunidades de aprendizado.

---

<sup>160</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tUWIpzYaKXw&t=14s>. Acesso em: 06 fev. 2024.

**Figura 52:** Conversa sobre a invenção da escrita



Fonte: Acervo pessoal.

Destaco uma aula com as crianças do primeiro ano a qual fez uma contação de história sobre cerimônia de nomeação.

[63]

*Teacher Dandara: - I have a story to tell you today about an old empire.*

*Mandingas: - Império Mali!*

*Teacher Dandara: - A long, long time ago there was a ceremony.*

*Mandinga A: - O que é a ceremony?*

*Mandinga B: - Cerimônia.*

*Teacher Dandara: - Yes! That's right!*

*Mandinga C: - É tipo uma festa.*

*Teacher Dandara: - Yes, it's a party or an important moment. O que acontecia na cerimônia?*

*Mandinga D: - Tinha um brinquedo!*

*Teacher Dandara: - What else?*

*Mandinga E: - Tinha ouro e diamante. ((Faz relação com o fato de já saber que o Império Mali, considerado um dos mais ricos da história africana, tinha ouro e pedras preciosas))*

*Teacher Dandara: - Do you know the name of the ceremony?*

Nesse primeiro momento Dandara proporciona uma experiência educativa que reflete tanto os princípios da Educação Bilíngue quanto da afrocentricidade. Ao envolver as crianças em uma história relacionada ao Império Mali, a professora está promovendo a apreciação da história e da cultura africana, contribuindo para a construção de uma identidade cultural positiva entre das(os) estudantes, o que não apenas estimula o desenvolvimento do repertório linguístico, mas também fortalece sua conexão com suas raízes culturais e étnicas. Dandara



explica que era uma cerimônia para dar nomes às crianças.

[64]

*Teacher Dandara: - Mandinga F, when you were born your mom gave you a name. What do you think? How do you think the ceremony of giving you a name happened?*

*Mandinga F: - Eu acho que eu sei. Eu nasci e fiquei uns dias no hospital, aí quando fui para casa a minha mãe e o meu pai pesquisaram esse nome na Internet e significa filha em Tupi Guarani que é uma língua de caboclo eu acho.*

*Teacher Dandara: - Yes, é uma língua indígena. Wow! Really good!*

Na perspectiva da Educação Bilíngue, a professora estimula as(os) estudantes a refletirem sobre suas experiências e origens culturais ao discutir a cerimônia de dar nomes às crianças permitindo que elas expressem suas ideias e experiências em diferentes línguas, como no caso da referência ao Tupi Guarani, promovendo um ambiente plurilingue onde as diferentes línguas e culturas são valorizadas. No que se refere à afrocentricidade, a discussão sobre a cerimônia de dar nomes às crianças no Império Mali realça a importância da cultura africana e suas práticas tradicionais. Como já discutido anteriormente, uma prática decolonial não é necessariamente afrocentrada, mas uma prática afrocentrada é decolonial, e é isso que podemos observar, pois com a desconstrução das narrativas eurocêntricas dominantes, a professora traz à tona histórias e práticas culturais do Império Mali e outras culturas africanas, desafiando a marginalização ou subestimação da história e das contribuições das culturas não-ocidentais. Além disso, o reconhecimento e valorização do conhecimento local, como no exemplo da menina que menciona o Tupi Guarani, desafia a supremacia da narrativa eurocêntrica, desafiando as normas educacionais, culturais e linguísticas impostas desde o colonialismo.

Dando seguimento, todas as crianças especulam ou contam as histórias de como suas mães ou pais escolheram seus nomes e a professora ouve e ao final explica:

[65]

*Teacher Dandara: - I asked everybody about the origin of your names because today I'm going to talk about something called identity. Who knows what identity means? It sounds like a word in Portuguese.*

*Mandinga H: - Identidade!*

*Teacher Dandara: - What does identity mean? O que significa?*

*Mandinga H: - Nosso dedo, nossa foto, quando a gente nasceu.*

*Teacher Dandara: So is identity a document?*

*Mandingas: - A document!*

*Teacher Dandara: - O que mais pode ser identity?*

*Mandinga A: - O nome. Name.*

*Teacher Dandara: - If you see the document, let me show you my document ((tira a identidade do bolso)), you can see my name and my photo. My name is very important to my identity. But there are two other names here.*

*Mandinga B: - Sua mother e seu father.*

*Teacher Dandara: - So my mom and my dad are really important to my identity too, my family is important to my identity. But is your identity only a document? O que mais é identidade?*

*Mandinga C: - Não sei mais.*

*Teacher Dandara: - Minha cor de pele faz parte da minha identidade.*  
*Mandinga D: - Seu cabelo, a cor do seu cabelo.*  
*Teacher Dandara: - Yes, my hair, the color of my hair, my skin color. Is my community important to my identity? A minha comunidade é importante para a minha identidade? What do you think?*  
*Mandingas: - Sim*  
*Teacher Dandara: - Is EMF a community? A EMF é uma comunidade?*  
*Mandingas: - É!*  
*Teacher Dandara: - So EMF is really important to my identity too. Do you remember when I invited to the class teacher Sundiata Keita<sup>161</sup>, o pai de Uli<sup>162</sup> que estudou aqui. O que ele contou para a gente?*  
*Mandinga E: - Que ele veio do Mali e deu para a gente aquela comida malcheirosa.*  
*Mandinga F: - Mas a gente provou. Eu provei e gostei.*  
*Teacher Dandara: - Eu também comi e achei gostoso. What else? What about the fabric?*  
*Mandinga G: - Dos tecidos da família que uma senhora com muitas cicatrizes comprou no mercado.*  
*Teacher Dandara: - Está vendo como a EMF também é importante para a nossa identidade, para o nosso aprendizado? Eu não sabia quase nada sobre o Mali e teacher Sundiata Keita veio aqui e ensinou muitas coisas para mim e para vocês.*  
*Mandinga H: - E você queria aprender?*  
*Teacher Dandara: - Yes, I wanted to! e agora eu tenho um desafio para vocês.*  
*Mandinga A: - Eu vou ganhar!*  
*Teacher Dandara: - Vai ganhar! Eu confio em você! Mas todo mundo vai ganhar porque aqui não tem perdedor. Vocês vão fazer uma entrevista sobre identidade. Que perguntas vocês gostariam de fazer?*

Nessa passagem a professora continua a explorar o conceito de identidade com as crianças, criando um espaço de diálogo e reflexão sobre o tema. Várias dimensões da identidade são discutidas, desde elementos tangíveis, como documentos e nomes, até aspectos mais subjetivos, como cor da pele, tipo de cabelo e pertencimento à comunidade. A abordagem da professora enfatiza a importância das várias vozes na construção da identidade individual e coletiva. Ao incorporar exemplos concretos, como a história do professor<sup>163</sup> Sundiata Keita, ela demonstra como as experiências compartilhadas na escola, bem como as interações com diferentes culturas e comunidades, contribuem para a formação da identidade das(os) estudantes. Além disso, a professora as(os) desafia a assumirem um papel ativo em seu processo de aprendizado, ao propor que conduzam entrevistas sobre identidade. Esse exercício não apenas fortalece suas habilidades de comunicação e pesquisa, mas também os incentiva a explorar e respeitar a diversidade de experiências e perspectivas dentro e fora da sala de aula.

---

<sup>161</sup> Em homenagem a Sundiata Keita, fundador do Império Mali, celebrado como o herói do povo mandingas da África Ocidental.

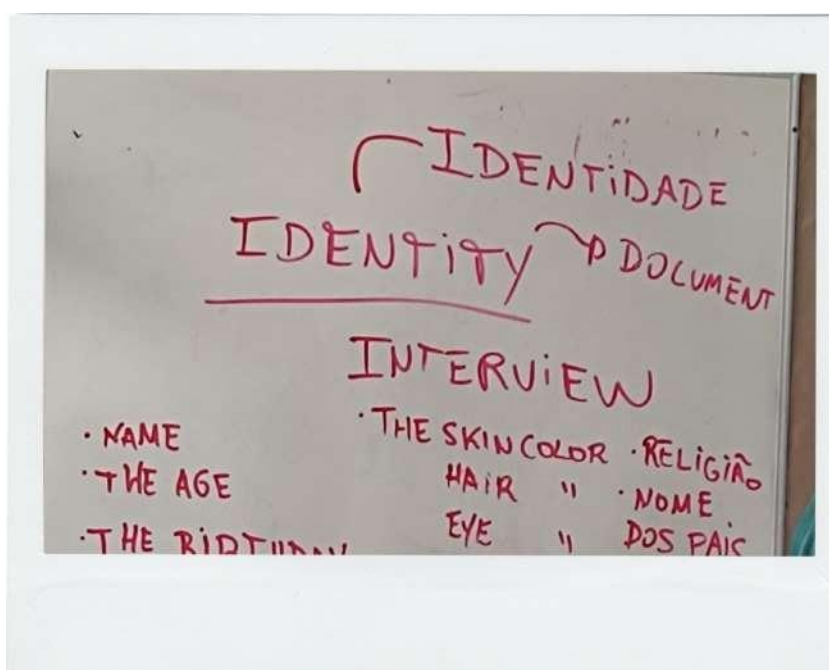
<sup>162</sup> Em homenagem ao segundo Mansa (imperador) do Império Mali.

<sup>163</sup> A escola recebeu nesta turma, antes das minhas observações, uma estudante de Mali por algumas semanas. Antes de ela ir embora a professora convidou seu pai para que ele pudesse contar para as crianças sobre ele mesmo, sua história e cultura partindo do seu ponto de vista, uma prática que dialoga diretamente com os princípios da afrocentricidade. Seguindo a lógica de que todas e todos que ensinam são educadoras(es), Dandara se refere a esse pai como professor.

A abordagem da professora nessa parte da aula enfatiza a importância da autenticidade, do respeito mútuo e da valorização das diferentes identidades presentes na comunidade escolar. Esses são aspectos fundamentais para uma educação que promove a compreensão intercultural, a aceitação da diversidade e o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre questões de identidade e pertencimento.

As crianças vão falando e a professora escreve no quadro em inglês e em português dependendo da língua que as crianças falam (FIGURA 53)

**Figura 53:** Quadro com tempestade de ideias para entrevista sobre identidade.



Fonte: Acervo pessoal.

Na etapa final da aula, Dandara conduz as crianças em um exercício de perguntas e respostas, onde elas me entrevistam sobre minha própria identidade. Elas formulam perguntas em inglês, como meu nome completo, a presença de tatuagens, minha idade e data de nascimento, e eu respondo prontamente. Esse exercício não só proporciona às crianças uma experiência direta de como conduzir uma entrevista sobre identidade, mas também as encoraja a aplicar essas habilidades fora da sala de aula, sugerindo que realizem entrevistas semelhantes com membros de suas próprias famílias. Essa proposta pode desenvolver a autonomia, a

autenticidade e a integração da aprendizagem com a vida cotidiana das crianças.

[66]

*Teacher Dandara: - Para treinar vocês vão perguntar para a teacher Nai.*

*Mandinga A: - What's your name?*

*Naiara: - My full name is Naiara Santos Felipe Costa.*

*Mandinga B: - Do you have a tattoo?*

*Naiara: - No.*

*Mandinga C: - The age?*

*Naiara: - I'm forty-one years old.*

*Mandinga D: - The birthday?*

*Naiara: - My birthday is on August 11th.*

*Teacher Dandara: - A gente não tem muito mais tempo para fazer isso aqui agora, mas você treinaram e agora vão fazer com alguém da sua família, your mom, dad, grandma, grandpa...*

Em minha análise, é possível inferir que a proposta da EMF não necessariamente visa que as crianças atinjam níveis de proficiência linguística em inglês baseadas em exames internacionais ou nas LIBRAS, mas sim pretende proporcionar um contato sistemático com essas línguas, assim como com outras, ainda que de maneira menos regular, alinhada às características específicas de cada grupo étnico ou cultural representado pelos grupos da educação infantil e anos do ensino fundamental 1 oferecidos pela escola. Assim é possível almejar que, a partir dessa confluência de línguas<sup>164</sup>, as crianças expandam e mobilizem quando necessário todo o seu repertório linguístico, seguindo os princípios da heteroglossia.

Além disso, observa-se que a maioria das sequências didáticas e projetos propostos pela EMF desafiam uma lógica predominantemente branca, direcionando sua atenção para cenários vinculados às culturas do povo afro-pindorâmico<sup>165</sup> (Bispo dos Santos, 2015). Diante desse cenário, é plausível considerar que, mesmo sem uma conscientização explícita do termo que aqui conjecturo, a escola esteja gradualmente encaminhando-se para não apenas fornecer uma afroeducação, mas também para promover uma abordagem plurilingue dentro desse contexto educacional. Esse movimento sutil sugere um compromisso orgânico com a diversidade linguística e cultural, alinhando-se de maneira congruente com os ideais de uma AfroEducação Plurilingue.

---

<sup>164</sup> Como sugerido por Nego Bispo (2015) como uma prática contracolonial de enfraquecimento de termos embranquecidos, em vez de usar o termo práticas translíngues, passo a usar o termo confluência de línguas.

<sup>165</sup> Seguindo a mesma lógica uso aqui o termo sugerido por Nego Bispo (2015).

## 5. Reconvexo do Conhecimento: Desafios à Hegemonia Acadêmica e às Colonialidades, em direção a um novo ponto de partida

Adotei o curioso hábito de escrever minhas conclusões antes de finalizar plenamente o desenvolvimento do que escrevo. Isso virou piada interna entre três grandes amigos - Mari, a mesma que me levou para o Ilê Aiyê, como mencionei no primeiro capítulo, Dudu, que tem papel fundamental para a minha entrada no Candomblé<sup>166</sup> e Leila, que deixou de alisar o cabelo no mesmo período que eu. Nós quatro fizemos juntos uma formação importante na nossa carreira como professoras e professor de inglês em 2012. Nós nos reuníamos para escrever na presença uns dos outros com o propósito de nos darmos apoio moral e compartilharmos ideias para organizar a mente e escrever da melhor forma possível, era um exercício novo para nós. Porém, em algum momento das minhas escritas, uma epifania sempre me acometia me levando a parar no meio e escrever a minha conclusão. O que me faz lembrar do provérbio iorubá que afirma: "Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só lançou hoje". Essa expressão resume perfeitamente a minha forma não linear, *reconvexa*<sup>167</sup> de pensar e de escrever.

A primeira vez que fiz isso, escrevi a conclusão primeiro, na presença dos meus amigos, olhei para frente e satisfeita eu disse: "Acabei!" Os três, atônitos, falaram ao mesmo tempo: "Já?". Imediatamente, de maneira bastante séria, eu expliquei que não, que eu tinha acabado a conclusão e que então voltaria para o início para seguir. Eles se entreolharam e rimos por uns 10 minutos, no mínimo!

Exu nos guia na redescoberta da sabedoria ancestral, proporcionando uma compreensão mais completa de quem somos no contexto presente. Não percebo minha presença, meu

---

<sup>166</sup>Gostaria aqui de colocar uma citação de Abdias Nascimento sobre o Candomblé: Candomblé é o nome que recebeu a religião dos povos iorubás, trazida da Nigéria para o Brasil. Porém o candomblé inclui variações de outros grupos culturais vindos da África, tais como os ewe (gêges) do Benin, Angola-Congo e outros ramos bantos. Culto dos orixás, o candomblé resistiu e conservou intato seu corpo de doutrina, sua cosmogonia e teogonia, o testemunho dos seus mitos vivos e presentes. Na concepção do meu colega Olabiyi Babalola Yai, da Universidade de Ifé, o candomblé, cuja mensagem no Brasil é essencialmente a mesma, como na África, significa: "Uma religião na qual nem o inferno nem o diabo têm lugar e que não aflige a vida do homem com um pecado original do qual se deve purificar, mas que convida o homem a sobrepujar suas imperfeições graças ao seu esforço, aos esforços da comunidade e aos orixás" (Nascimento, 2016, p. 92-93).

<sup>167</sup>Fazendo alusão à música Reconvexo de Caetano Veloso, a qual vem me embalando durante a escrita deste capítulo, ao utilizar essa palavra como adjetivo, busco transmitir a ideia de não convencional, inusitado, peculiar, contra-hegemônico, insurgente.

pensamento e minha escrita como uma chegada, mas sim como um retorno. Sinto que a escrita dessa dissertação começou e ‘terminou’ muito antes de eu chegar aqui.

Percebo que, estou cometendo uma desobediência epistêmica, como propõe Walter Mignolo (2008), ao trazer para o texto sabedoria ancestral e ao escrever, mas escrevo esta pequena anedota ou caso para dizer que finalmente acabei, ou não! Acabei de pensar em uma conclusão que não será estanque, e sim uma reflexão, um compartilhamento de ideias para abrir espaço para diálogos acerca do meu estudo e da(s) minha(s) proposta(s). Dando continuidade a algumas menções que faço da importância do Candomblé na minha vida nos capítulos anteriores, minha experiência no terreiro me fez e me faz pensar em cosmo percepções e maneiras de analisar o mundo por ângulos *reconvexos* e encontrar conexões entre teorias e discussões acadêmicas e sabedoria ancestral.

Então, a fim de escrever as palavras (in) conclusivas desta dissertação, recorro a alguns pressupostos teóricos e, ao mesmo tempo, peço licença mais uma vez para reverenciar e dar espaço aos saberes ancestrais. Seguindo o pensamento de Carvalho (2018), destaco a importância de promover um diálogo horizontal entre teorias e teóricos decoloniais, além de valorizar as experiências de projetos decolonizadores que emergiram desde os tempos da colonização. Estes projetos, embora considerados não científicos pela academia branca, persistem e resistem no Brasil até os dias atuais. Ainda bem!

A colonialidade do ser e a colonialidade do saber orquestram a suposta legitimidade científica tanto nas universidades quanto nas escolas. Nesse sentido, Carvalho (2018) e sua reverberação nas reflexões de Santiago Castro-Gómez (2007), revela um caminho de desafios para a descolonização-contracolonização do padrão racista e eurocêntrico do nosso mundo acadêmico. A universidade, enquanto bastião do conhecimento institucionalizado, ergue barreiras sutis que dificultam a validação e a valorização de saberes diversos, relegando-os muitas vezes à categoria de “pré-história da ciência”. Portanto, o autor desafia os acadêmicos

brancos que se dizem antirracistas, assim como eu convoco a quem está à frente das escolas públicas e privadas a pensarem que:

[...] ou se posicionam pela continuidade de um modelo colonizado eurocêntrico de saber acadêmico, ou pela descolonização radical e definitiva desse modelo ao acolher todos os nossos horizontes de conhecimentos: indígenas, africanos, afro-brasileiros, quilombolas, ocidentais, das culturas populares e dos demais povos (tradicionais e modernos) do mundo (Carvalho, 2018, p. 91).

Nesse contexto, o descarte e a desconsideração dos conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e afro-ibero-americanos emerge como um comportamento neocolonial, uma perpetuação das hierarquias epistêmicas que marginalizam narrativas e perspectivas plurais. Quando Caetano canta, “meu som te cega, careta, vou descartar”, eu penso no desafio da necessidade de conhecer os cânones do norte global, mas descartá-los na medida do possível para dar lugar a outros e outras o horizonte do conhecimento. Assim como sugerem Nego Bispo (2023) e Souza (2023), quando na cerimônia de abertura do IX ECLAE - Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino nos falou, fazendo alusão à cerimônia de posse do presidente Lula: "É preciso que alguns desçam a rampa para que outros possam subir."

Depois de mais de vinte anos como professora de inglês de cursos ditos elitizados e que promovem línguas de prestígio (Megale, 2019), portanto treinada, ou como diria Bispo (2023), adestrada para repetir e aplicar métodos de ensino de língua eurocêntricos, mergulho no contexto da EMF para desaprender e a aprender o peso do colonialismo (Muniz, 2018). Logo, compreendo que este capítulo conclusivo será uma conversa inacabada sobre como essa escola que está dando os primeiros passos, pode me/nos direcionar para olhares outros para a nossa educação. Sigamos o fio.

Conforme a Pedagogia das Encruzilhadas proposta por Rufino (2017) o orixá Exu é envolto em uma aura de esculhambação, esse princípio amoral transcende as convenções de busca pela superação linear que, muitas vezes, permeiam o nosso cotidiano. É intrigante pensar em Exu como um guia através das encruzilhadas da vida, recusando-se a alinhar-se a padrões predefinidos. O pesquisador explica que a concepção de superação ganha uma nova dimensão ao ser confrontada com a essência de Exu, que escolhe desbravar as complexidades e ambiguidades que moldam nossa trajetória. Assim como Exu, descarto a rigidez careta de uma conclusão definitiva. Pois Exu, nesse contexto, torna-se um convite ao diálogo, uma provocação para compartilhar saberes e pensamentos e aceitar que a linearidade pode ser uma ilusão em um mundo repleto de encruzilhadas. Rufino ainda nos orienta para a compreensão de que Exu é também conhecido como ‘3’ ou +1, sinalizando seu envolvimento com o espaço

*entre*, manifestando-se como um princípio potente em constante desenvolvimento, movimento, inacabado.

A noção de Exu como sendo o +1 ou o '3' por excelência nos demanda um arrebatamento por outras formas de pensar, o que desafia os limites binários formadores de nossos padrões. A potência imantada nas noções de +1 ou '3' marcam o caráter pluriversal, ambivalente e inacabado do signo. É nesse sentido que Exu é sempre aquele que está praticando as fronteiras, os cruzos, os vazios deixados, os entres. [...] É por isso que Exu serpenteia as barras do tempo, samba no fio da navalha e mora na casca da lima. Seu caráter enquanto +1 ou '3' o define como múltiplo no uno ou o um multiplicado ao infinito. Perspectivá-lo buscando uma síntese é um equívoco, dado que o mesmo precede essas concepções. [...] Exu é possibilidade. [...] Como terceira via, se codifica enquanto princípio de imprevisibilidade (Rufino, 2017, p. 73).

Tanto Rufino (2017) quanto Ballestrin (2013) - mencionados no quarto capítulo deste trabalho - exploram a ideia de uma terceira via em suas análises. Assim sendo, Rufino caracteriza Exu como um princípio de imprevisibilidade e uma terceira via, desafiando padrões convencionais. Por sua vez, Ballestrin, ao abordar o “Giro Decolonial” proposto por Mignolo (2010), aponta para a possibilidade de uma terceira via que desafia as estruturas tradicionais de poder e conhecimento.

“Giro decolonial” é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005. O autor organizou em 2005 um encontro em Berkeley chamado Mapping Decolonial Turn, onde o Grupo M/C dialogou com um grupo de filósofos caribenhos e filósofas latinas. Essa reunião foi fundamental para constituir a **decolonialidade como o terceiro elemento** da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2010 apud Ballestrin, 2013, grifo meu).

Coadunando com o pensamento, de Nego Bispo (1968), já que há também de sua parte a busca por algo novo e diferente, por uma abordagem não convencional que ressoa com a ideia de uma terceira via presente na descrição de Exu que compartilha a ideia de um terceiro elemento que desafia padrões estabelecidos. Desse modo, defendo que



Se desejamos transformar a África numa nova Europa, a América numa nova Europa, então confiemos aos europeus o destino de nosso país. Eles saberão fazê-lo melhor do que os mais bem dotados dentre nós. Mas, se queremos que a humanidade avance um furo, se queremos levar a humanidade a um nível diferente daquele onde a Europa a expôs, então **temos de inventar, temos de descobrir**. Se queremos corresponder à expectativa de nossos povos, temos de procurar noutra parte, não na Europa. Mais ainda, se queremos corresponder à expectativa dos europeus, não devemos devolver-lhes uma imagem, mesmo ideal, de sua sociedade e de seu pensamento, pelos quais eles experimentam de vez em quando uma imensa náusea. Pela Europa, por nós mesmos e pela humanidade, camaradas, **temos de mudar de procedimento, desenvolver um pensamento novo**, tentar colocar de pé um homem novo. (Bispo dos Santos, 1968, p. 275, grifo meu).

Segundo Nascimento e Rufino (2023), Bispo dos Santos era um “feiticeiro das palavras” e defendem que ele não gostava de reduzir as coisas a apenas duas opções ou categorias opostas. Em vez disso, Bispo dos Santos adota uma maneira de se expressar e interagir que é mais complexa, envolvendo múltiplos aspectos e nuances, e não segue uma linha de pensamento linear e previsível.

Bispo firma a palavra, lavra afetos com a geração neta e vadeia nas fronteiras do saber para nos embalar na sugestão de oralizar a escrita. Não adepto aos binarismos, mas afeito à máxima de que a encruzilhada tem quatro cantos, o mestre não nega diálogo, mas chama para o jogo de corpo, em que se entra saindo e se sai entrando. Se diz não dizendo e não diz dizendo. Artimanha daqueles que, como ele bem gostava de ressaltar, sabem o que fazem, pois dão de comer a sua trajetória (Nascimento; Rufino, 2023, p. 328).

Persistirei neste pensamento principal de terceiro elemento, de terceira via, de novo de +1 e de “3” para orquestrar essa conversa. Porém, antes, retomo a minha escrita embalada na música Reconverso que Caetano Veloso escreveu para a sua irmã Maria Bethânia quando esteve em Roma em 1989 e presenciou o fenômeno meteorológico conhecido como Calima, que leva a areia do deserto do Saara para a Europa<sup>168</sup>. A música é uma resposta poética e debochada de rebater às críticas que o jornalista Paulo Francis fazia a ele<sup>169</sup> e ao nosso país, se estendendo para qualquer pessoa que fosse tacanha demais para compreender a riqueza cultural do Brasil,

---

<sup>168</sup> Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/nuvem-de-areia-do-deserto-do-saara-se-espalha-pela-europa/#:~:text=%E2%80%9CA%20calima%20%C3%A9%20um%20fen%C3%B4meno,ou%20%E2%80%9Cchuva%20de%20sangue%E2%80%9D>. Acesso em: 04 jan. 2023.

<sup>169</sup> Disponível em: <https://musicaemprosa.com/2020/01/13/caetano-paje-doce-e-maltrapilho-a-polemica-caetano-x-paulo-francis/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

da Bahia e do Recôncavo<sup>170</sup>.

Nessa jornada de autodescoberta durante as minhas escrevivências, as notas da minha própria história ressoam ora em harmonia com o samba de roda do Recôncavo de Caetano e Bethânia, ora com o samba reggae de Jauperi em suas versões de Reconvexo<sup>171</sup>. Sobretudo, porque houve a descoberta tardia, e providencial, após a minha leitura de Nego Bispo, sobre a possível origem quilombola da minha avó paterna, nascida e criada entre Santo Amaro da Purificação<sup>172</sup> e Saubara<sup>173</sup> no recôncavo da Bahia. Desde então, desencadeou mais uma cascata de reflexões sobre identidade, ancestralidade e a necessidade vital de entrelaçar esses elementos nas encruzilhadas da educação.

Leda Maria Martins<sup>174</sup> (2021), explora a natureza do tempo e da ancestralidade dentro de uma cosmopercepção que enxerga o tempo como uma espiral de cinesias e movimentos circulares que nos moldam. A autora destaca o tempo como uma força vital que se manifesta de diversas formas, como sol, vento e ritmo no corpo, e também como um ciclo de disseminação e recolhimento, de escrita e dança. A escrita é vista como uma forma de inscrever no corpo a dança do tempo e conectar-se com as ancestralidades, que são concebidas como uma poderosa gnose que interliga todos os elementos do cosmos em um processo contínuo de transformação e devir. Essa visão abraça a interconexão de divindades, natureza cósmica, elementos físicos, seres vivos e mortos como parte de uma complementaridade necessária, convidando a uma compreensão mais holística e profunda da existência.

A ancestralidade é clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide. Um tempo ontologicamente experimentado como movimentos contíguos e simultâneos de retroação, prospecção e reversibilidades, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro. As curvas da ancestralidade são presididas pelos antepassados venerados, pois sua imanência e presença são condições imprescindíveis para o pulso e fluxo ininterruptos e contínuos do existir. O ancestre, experiência acumulada do vivido, assegura a transposição das *nzilas*<sup>175</sup> cruzadas, das travessias

---

<sup>170</sup> Disponível em: <https://musicaemprosa.com/2020/01/06/reconvexo-como-uma-resposta-de-caetano-a-paulo-francis-virou-um-belo-samba/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

<sup>171</sup> Letra original e versão de Jauperi disponível no final do capítulo.

<sup>172</sup> Disponível em: <https://santoamaro.ba.gov.br/historia/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

<sup>173</sup> Disponível em: <https://www.saubara.ba.gov.br/site/dadosmunicipais>. Acesso em: 12 jan. 2024.

<sup>174</sup> Mulher negra, professora, poeta, ensaísta, acadêmica e dramaturga brasileira.

<sup>175</sup> *Nzila* é um termo originário do kimbundu, de Angola, que representa caminhos que não apenas indicam rotas físicas, mas também representam jornadas espirituais, individuais e coletivas ao longo da vida. Na cosmologia bantu, os *nzilas* também podem simbolizar conexões espirituais entre o mundo terreno e o espiritual, sendo fundamentais para compreender práticas culturais e religiosas africanas.

transversas, mantendo a possibilidade de permanência dos seres em sua existência diferenciada (Martins, 2021, p. 204).

O conceito de tempo espiralar, conforme discutido por Martins (2021), despertou em mim uma reflexão contracolonial, como indicado por Nego Bispo (2023). Se a minha avó possivelmente veio de antepassados quilombolas, argumenta-se que não sucumbiram à colonização e, portanto, não precisaram passar pelo processo de decolonização. Isso sugere que a insurgência e a liberdade estão intrinsecamente enraizadas em minha linhagem genética. Embora eu pessoalmente não me identifique como tal, reconheço uma matriz ancestral quilombola em minha herança. Continuar a escrever esta dissertação depois de uma fase de quase autossabotagem, mais uma vez proveniente da síndrome da impostora já discutida anteriormente, vem desse impulso provocativo de Nego Bispo, que instiga meu gene quilombola a ter a coragem de assumir uma postura contracolonial. Como Nego Bispo afirma: "Somos da circularidade: começo, meio e começo. Nossas vidas não têm fim. A geração avó é o começo, a geração mãe é o meio e a geração neta é o começo" (Bispo dos Santos, 2023, p. 102). Portanto, a minha geração avó permite que eu seja o começo e assumo a responsabilidade de resgatar minha própria história, seguindo o movimento Sankofa desse tempo espiralar que me trouxe até aqui. Nas palavras de Caetano, "Eu sou a sombra da voz da matriarca da Roma negra"<sup>176</sup>.

Eu me volto para o Recôncavo para chegar na minha reflexão sobre Educação Bilíngue. Para mim, o recôncavo baiano, mais especificamente Santo Amaro, sempre foi um lugar que remete amor fraterno, cuidado e aventura. No início dos anos de 1990, meus irmãos mais velhos me incluíam em suas aventuras de pegar estrada à noite para assistir ao show de Caetano Veloso que acontecia gratuitamente na praça principal de Santo Amaro em homenagem à Nossa Senhora da Purificação, padroeira da cidade. Lembro-me da farra e da excitação do caminho na estrada, no aperto da multidão para chegar perto do palco, meus irmãos emocionados cantando, o sentimento de amor, de segurança, de pertencimento que eu sentia. Santo Amaro para mim, e agora mais do que nunca, transcende sua definição geográfica e emerge como um

---

<sup>176</sup> Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/3048/terreiro-ile-axe-opo-afonja-completa-15-anos-de-tombamento>. Acesso em: 04 jan. 2024.

tesouro cultural de resistência, tornando-se o elo que une as reflexões do final desta dissertação às linhas da canção de Caetano Veloso.



## Reconvexo

### Caetano Veloso

Eu sou a chuva que lança a areia do Saara  
Sobre os automóveis de Roma  
Eu sou a sereia que dança, a destemida Iara  
Água e folha da Amazônia  
Eu sou a sombra da voz da matriarca da Roma Negra  
Você não me pega, você nem chega a me ver  
Meu som te cega, careta, quem é você?  
Que não sentiu o suingue de Henri Salvador  
Que não seguiu o Olodum balançando o Pelô  
E que não riu com a risada de Andy Warhol  
Que não, que não, e nem disse que não  
Eu sou o preto norte-americano forte  
Com um brinco de ouro na orelha<sup>177</sup>  
Eu sou a flor da primeira música a mais velha  
Mais nova espada e seu corte  
Eu sou o cheiro dos livros desesperados, sou Gitá gogoya  
Seu olho me olha, mas não me pode alcançar  
Não tenho escolha, careta, vou descartar  
Quem não rezou a novena de Dona Canô  
Quem não seguiu o mendigo Joãozinho Beija-Flor  
Quem não amou a elegância sutil de Bobô<sup>178</sup>  
Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo

---

<sup>177</sup> Na versão de Jauperi, ele canta “Eu sou um preto **Sulamericano** forte **sem** brinco de ouro na orelha”. Algumas pessoas explicam que assim como o gado usa uma argola para demarcar pertencimento a um dono, a argola nos homens escravizados também pode fazer alusão ao pertencimento a um dono que os ostentava. Grifo meu.

<sup>178</sup> Na versão de Jauperi ele modifica Bobô para Vovô do Ilê.

Assim como a música, que desafia visões estreitas, percebo que a Educação Bilíngue exige uma perspectiva ampliada, crítica, sensível, transformando a figura da professora não apenas em transmissora de conhecimentos linguísticos ou didático/pedagógicos, mas também em uma agente intercultural. Quando menciono interculturalidade aqui, me alinho ao conceito de Walsh (2009), no sentido que a interculturalidade crítica que ela defende é decolonial e que:

Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente (Walsh, 2009, p. 25).

Nessa mesma perspectiva, Mendes (2022) nos convoca a promover uma Educação Linguística intercultural a qual possamos fazer uma “fricção amorosa com o mundo e com as pessoas com as quais ensinamos e aprendemos, à medida que nos abrimos para partilhar as nossas experiências de estar no mundo, de viver e de pensar” (Mendes, 2022, p. 131). Esse processo implica em trazer as vozes de uma sociedade insurgente para o ambiente educacional, promovendo diálogos que ultrapassam os limites da sala de aula.

Assim como “Reconvexo” resiste às limitações e estereótipos, meu pensamento abraça a visão de uma educação que vai além dos padrões convencionais, abraçando a diversidade como um ativo valioso em que o chão da sala de aula se transforme em um espaço de celebração da nossa complexa herança cultural, onde cada estudante seja incentivada(o) a trazer sua própria melodia para a sinfonia do aprendizado.

Esta Educação Intercultural crítica proposta por Walsh (2009) se harmoniza com a Pedagogia das Encruzilhadas proposta por Rufino. O autor destaca inúmeras presenças. “Corpos, sons e vozes enredadas integram discursos que criaram o Atlântico, dinamizando as invenções nas bandas de cá e no ir e vir das travessias, codificando o mundo moderno enquanto encruzilhada” (Rufino, 2017, p. 82). Nesse sentido, Rufino (2017) propôs um estudo que se aprofundasse nas modalidades de ensino e nas oportunidades que delas derivam e destacou a necessidade de reconhecer que fenômenos, processos e práticas educacionais são

entrelaçados no cotidiano, influenciados pelos efeitos do racismo e do colonialismo.

Existem modos conservadores, mantenedores de desigualdades, redutores da complexidade do mundo, violentos, irresponsáveis, modos calçados no pilar da política colonial. Ao mesmo tempo, há outras possibilidades, outros modos emergentes, transgressivos, inconformados, rebeldes, comprometidos com a transformação radical, esses, por sua vez, se orientam por ideias antirracistas/decoloniais (Rufino, 2017, p. 82).

No primeiro capítulo questiono, o que a LA tem a contribuir para a Escola Maria Felipa. Para pensar em um possível novo ponto de partida para a educação, agora questiono o que a Escola Maria Felipa tem a contribuir à LA.

### **5.1 Conversa final, por enquanto: o que a Escola Maria Felipa tem a contribuir para a Linguística Aplicada?**

Tal qual Oyá<sup>179</sup> que exerce sua influência poderosa ao soprar o vento de África até a Europa, cobrindo os carros de Roma de areia, a EMF pode igualmente valer-se dessa força ancestral, decolonial e, por que não dizer, contracolonial, uma vez que já foi concebida com o propósito de enfrentar a um sistema, e soprar seus ventos, ou seja, inspirar outras escolas a fim de apontar caminhos outros que transcendam os currículos pautados numa educação tradicional eurobrancocêntrica aos quais nós enquanto professoras(es) somos coagidas a nos submeter.

Landulfo (2022) destaca que ao considerarmos os currículos, é crucial não apenas questionarmos a razão por trás da introdução ou manutenção de determinados conteúdos, mas também adotarmos uma postura crítica ao refletir sobre por que ensinar um conteúdo específico em detrimento de outro, ou ao privilegiar uma identidade sobre outra e afirma que:

É preciso compreendermos que, ao pensarmos um currículo, devemos pensar qual sociedade queremos legitimar e construir. Devemos ter em mente que o que é inserido nos currículos dos mais diferentes contextos educacionais não deve hierarquizar os seres, os saberes, as línguas, os gêneros e a natureza. Enfim, o currículo é espaço de poder porque legitima vozes e, assim, determina quem pode dizer algo ao mundo. Um currículo decolonial muda, portanto, o foco e traz à tona o grito de quem sempre foi silenciado pelo pensamento moderno europeu/colonial que precisa ser confrontado por outras histórias e vivências. As verdades universais precisam ser combatidas a fim de que possamos decolonizar o pensamento e, conseqüentemente, as nossas existências. Para além das teorias de currículo, pensar “currículo e

---

<sup>179</sup> “Oyá é o orixá dos grandes movimentos e das várias formas. Formas estas que representam seu domínio sobre vários elementos da natureza, a sua essência é a liberdade inclinada à constante transformação. E apesar de ser essencialmente aérea, e de dominar o tempo atmosférico, Oyá é uma das poucas divindades africanas conhecidas por nós, que se faz presente em todos os elementos primordiais do planeta” (Passos, 2008, p. 26).

decolonialidade” significa despensar, desver histórias a nós impostas como a única forma de percebermos e sentirmos o mundo (Landulfo, 2022, p. 101).

Considerando a força de Oyá, orixá dos ventos e dos raios, como uma metáfora poderosa, somos instigados a reconhecer que a potência da EMF pode representar um modelo em constante desenvolvimento, ou, conforme expresso por Nego Bispo (2023), em constante envolvimento. Pois, assim como Oyá é um símbolo de movimento, transformação e força incontrolável, a EMF ao propor um PPP dinâmico e adaptável conforme o excerto a seguir: “[...] o projeto precisa ser conhecido, discutido e reformulado sempre em concordância com as políticas públicas educacionais vigentes [...]” (EMF, 2022, p. 15), demonstra outras formas de repensar o panorama educacional brasileiro e se apropria das narrativas decoloniais ou até contracoloniais, visto que já foi concebida como um espaço de resistência. A EMF, deste modo, incorpora práticas pedagógicas que valorizam outras histórias, saberes, culturas e línguas presentes no Brasil, como o iorubá, patxohã e LIBRAS o que fomenta um diálogo mais inclusivo e intercultural e para a construção de uma sociedade mais justa e equânime tendo a possibilidade de tornar um amplificador de discussões sobre práticas pedagógicas, abraçando a riqueza histórica, cultural e linguística afro-pindorâmica<sup>180</sup>.

Ao final das minhas observações e análises dos dados gerados durante a minha pesquisa de campo na EMF, percebo o meu corpo em confluência com aquele território, que me fez mais uma vez me deslocar e render na fluidez e na mutabilidade da minha própria identidade. A EMF ocupa/é um território composto de vários corpos-territórios insurgentes, portanto também conflui e rende. Nesse sentido, tenho aprendido enormemente com os textos que leio, mas também com a sabedoria de terreiro e dos orixás, por isso não posso deixar de concordar com Miranda (2022) quando ele traz Yemanjá<sup>181</sup> como um símbolo para destacar a importância das interações e convergências na amplificação das ações insurgentes pois “Com Yemanjá estamos aprendendo que as confluências é que potencializam as nossas ações insurgentes. Yemanjá

---

<sup>180</sup> A proposta de denominar os povos quilombolas, negros e indígenas como afropindorâmicos foi apresentada por Nego Bispo (2023). A escolha do termo “pindorâmicos” deriva da conexão com o nome que os povos tupis deram à sua própria terra, em contraposição ao termo “indígena” utilizado pelos colonizadores. Essa sugestão visa reconhecer e valorizar a interseccionalidade das heranças culturais e históricas desses grupos étnicos, além de ressaltar sua autonomia na definição de suas identidades. Dessa forma, possibilita-se uma maior visibilidade da diversidade étnico-cultural presente no Brasil, promovendo um ambiente de inclusão e reconhecimento das diferentes trajetórias e contribuições desses povos.

<sup>181</sup> Nos Candomblés, uma divindade comumente associada à maternidade e à água e toda a sua potência.

ensina que, no ciclo das águas, as redes se encontram, se misturam, trocam e se fortalecem” (Miranda, 2022, p. 94).

É justamente o que eu proponho e que eu penso que a EMF pode oferecer à LA, não soluções, mas uma terceira via. Nesse contexto, a proposta da EMF desafia o *status quo* educacional, e se revela como uma resposta ativa às práticas convencionais, homogeneizadoras da maioria das escolas particulares em grandes centros urbanos. Por conseguinte, sua ênfase na construção coletiva e na compreensão do corpo-território decolonial representa uma esperança palpável para aquelas(es) que buscam uma educação que transcenda as limitações impostas pelo sistema opressor patriarcal, cis, racista e eurocentrado. À medida que a EMF for investindo em suas formações continuadas (AfroEducativas), fortalecendo-se e se consolidando enquanto escola, pode atuar como um catalisador para uma verdadeira revolução educacional como uma resistência decolonial em um sistema colonial.

A proposta da EMF representa uma abordagem desafiadora das normas estabelecidas no cenário educacional contemporâneo. Diferentemente das escolas bilíngues convencionais, que muitas vezes sucumbem à influência de empresas estrangeiras de países hegemônicos, a EMF busca ressignificar os paradigmas educacionais vigentes. Nesse sentido, ao finalizar este trabalho, retomarei as perguntas de pesquisa apresentadas no primeiro capítulo, ressaltando que suas respostas foram desenvolvidas ao longo das análises realizadas nos capítulos anteriores. Essa síntese, é uma maneira de consolidar as ideias previamente discutidas:

### **1- Como se estrutura a proposta pedagógica de Educação Bilíngue (português-inglês) e quais são as suas características?**

A estruturação da proposta pedagógica de Educação Bilíngue, na integração do português e do inglês, revelou-se dinâmica e flexível ao longo do período de observações, como evidenciado a seguir:

No cenário das aulas regulares, o plano curricular é elaborado visando ao ensino das línguas portuguesa, inglesa e LIBRAS. Conforme delineado no Projeto Político Pedagógico (PPP). Para as crianças dos grupos II ao V da educação infantil, as atividades são conduzidas em inglês até o intervalo para o lanche, momento em que a língua de instrução transita para o português até o término das atividades. O PPP também estabelece que, no contexto do ensino fundamental, disciplinas como português, matemática, ciências, história e educação física são lecionadas em língua portuguesa, enquanto geografia e artes são ministradas em inglês, assim como a própria língua inglesa, que é considerada também um componente curricular independente.



Como mencionado previamente, delineou-se uma observação direcionada, primeiramente, à turma do segundo ano e, posteriormente, à do primeiro ano do ensino fundamental anos iniciais. Uma quota de 5 horas-aula semanais é alocada para o ensino em inglês nessas duas turmas, correspondendo a 25% do total de aulas semanais. Inicialmente, a disposição compreendia aulas distribuídas entre os eixos temáticos (Ancestralidade, identidade, comunidade) duas vezes por semana, o uso do livro didático em igual frequência, e o calendário decolonial em uma ocasião semanal.

Tal estruturação, contudo, demonstrou-se flexível diante de um período transitório, no qual a professora necessitou ausentar-se da escola por três dias por semana, ocasionando a realização de aulas geminadas em dois dias na semana. A observação das aulas do professor que assumiu as turmas no segundo semestre evidenciou a ausência de um quadro fixo de organização semanal, com exceção ao uso do livro didático. De maneira estratégica, ele preferencialmente utilizava o livro nos dias de aulas geminadas, visando a minimização de interrupções e garantir ao máximo possível a conclusão das tarefas propostas.

Por outro lado, ao conversar e observar sobre o planejamento das aulas, tornou-se evidente a ausência de um tempo alocado para tal atividade, assim como a falta de uma documentação interna específica para as aulas de inglês. Esta lacuna não é apenas um reflexo da falta de um departamento específico para esse fim na escola, mas também reflete a falta de diretrizes para o ensino de inglês destinado às crianças do Ensino Fundamental I no Brasil, além de apontar para uma carência significativa em políticas públicas direcionadas à Educação Bi/Multilíngue no país. A falta dessa documentação para orientar o processo de ensino-aprendizagem nessas circunstâncias coloca desafios adicionais sobre os ombros das(os) educadoras(es), demandando uma abordagem ainda mais criativa e adaptativa para atender às necessidades da escola e das(os) estudantes.

Nesse contexto, a escola aposta no compartilhamento de ideias entre as(os) docentes, com o intuito de manter-se alinhada à sua ideologia e evitar adoção de soluções bilíngues que contrariem os princípios da EMF. Todavia, é inegável que o corpo docente enfrenta limitações de tempo e a falta de diretrizes precisas para elaborar e implementar um currículo que abarque de forma abrangente a complexidade intrínseca da Educação Bilíngue decolonial e afrorreferenciada. Apesar desta notável inovação, ainda há necessidade de aprimoramento e crescimento contínuo no contexto da Educação Bilíngue. Isso se faz necessário para garantir uma abordagem ainda mais efetiva, permitindo que as crianças tenham, de fato, a oportunidade de expandir seu repertório linguístico e acessar os espaços que, por tanto tempo, lhes foram negados.

## **2- De que modo a perspectiva decolonial e afrocentrada orienta as práticas pedagógicas das/dos docentes de língua inglesa?**

É fundamental ressaltar que a instituição está progredindo na direção de estabelecer um currículo bilíngue mais robusto, capaz de servir como um referencial adaptável para educadoras(es) que já estão na escola, nas(os) que virão e outras escolas interessadas em um currículo não se limita a uma solução ou modelo bilíngue, mas propõe-se a destacar um ensino de línguas sob uma ótica heteroglóssica, que valoriza o repertório linguístico a ser mobilizado em diversas esferas sociais, em detrimento de uma abordagem que conceba a língua meramente como uma mercadoria.

Por outro lado, durante um período de oito meses, tive a oportunidade de observar e analisar as práticas pedagógicas que adotam uma perspectiva decolonial e afrocentrada. Essa imersão permitiu uma compreensão mais completa do papel essencial da educação na promoção da diversidade e na valorização das identidades culturais e linguísticas das(os) estudantes. Ao mesmo tempo em que os conteúdos previstos nos documentos nacionais foram abordados, foi notável o esforço das(os) professoras(es) e da coordenadora para dar destaque aos conhecimentos e povos que frequentemente são negligenciados ou apagados da narrativa histórica convencional. Pude perceber e comprovar que a EMF é comprometidamente pioneira nessas questões, não só em sala de aula, mas pelos corredores e paredes da escola e perpassando toda a equipe de funcionárias(os), comunidade escolar de mães, pais e cuidadoras(es) e consequentemente as crianças.

É perceptível que a professora e o professor de inglês, dependem da colaboração das professoras pedagogas das turmas para delinear os conteúdos de suas aulas. Porém, a maior dificuldade não me pareceu em trazer aspectos decoloniais e/ou afroreferenciados para a sala de aula, esse é um aspecto que eu considere um grande exemplo para que outras escolas aprendam a realmente fazer valer a lei 10.639/2003 que foi atualizada para a 11.645/2008 não só em datas especiais ou projetos específicos e sim durante todo o ano letivo. A dificuldade maior, como discutido anteriormente, se deu na sistematização do ensino de língua inglesa em consonância com o conteúdo. A inclusão de temas decoloniais e afroreferenciados vai além das disciplinas de história, geografia e artes, alcançando também campos como ciência, matemática e da própria língua inglesa, desafiando um sistema educacional colonial promovendo a decolonização do currículo escolar de forma ousada e inovadora.

Nesse sentido, eu imagino que a(o) leitora(o) em algum momento tenha se questionado sobre a alternância entre os termos ‘bilíngue’ e ‘bi/multilíngue’ ao longo deste estudo. Essa variação ocorre devido à minha inicial concentração na Educação Bilíngue, embora eu cite autoras(es) que advogam pelo uso do termo bi/multilíngue. Conforme avançamos, observa-se

a adoção do termo 'plurilingue', também endossado por Gonçalves e Andrade (2007), Tarallo (2007), Silva (2009), Cursino (2021) e Menezes (2024). Justifico essa transição, pois percebo ser a terminologia mais apropriada para descrever o que tenho testemunhado na EMF. A noção de 'plurilingue' transcende o reconhecimento da mera coexistência de diferentes línguas; ela valoriza a interconexão e interação entre elas, reconhecendo a complexidade linguística e cultural das sociedades contemporâneas.

Os eixos curriculares, projetos trimestrais e o calendário decolonial dão o tom para o planejamento de aulas trazendo à baila narrativas e práticas culturais não ocidentais, a escola que não apenas celebra a riqueza da diversidade cultural, científica e linguística no mundo, mas também colabora com a ampliação da cosmopercepção das(os) estudantes, ao inserir referências culturais africanas e ameríndias na sala de aula. A EMF desafia, portanto, a hegemonia da narrativa eurocêntrica, criando espaço para uma compreensão mais completa da história lhes conferindo reconhecimento e valorização das contribuições das comunidades ameríndias, africanas e afrodiaspóricas, o que não apenas enriquece o conteúdo curricular, mas também pode influenciar na formação de cidadãos que almejam uma sociedade mais justa e equitativa.

### **3- De que maneira o PPP se materializa nas atividades didáticas realizadas em sala de aula?**

O PPP da escola assume o compromisso de ser uma escola trilingue. Contudo, após as minhas observações, mesmo com toda dificuldade, acredito que a escola extrapola esse conceito e caminha para uma AfroEducação Plurilingue que valoriza as culturas e línguas presentes e que emergem no contexto educacional e que vai na contramão do comoditismo das línguas se constituindo um terreno que nos propicia “acender o nosso sol” (Njeri, 2020) para a construção de um futuro educacional mais equitativo e enraizado nos princípios da decolonialidade/contracolonialidade.

Com a configuração do seu PPP a partir de um marco civilizatório ameríndio, africano e afrodiaspórico e pensando numa perspectiva heteroglóssica da língua, a escola transcende os paradigmas eurocêntricos que definem os limites do conhecimento e não se restringe a transmitir estruturas da língua inglesa sem pensar em práticas sociais. Essa atitude, por si só, a insere no âmbito decolonial, manifestando uma resistência autêntica às narrativas que, por exemplo, situam a Grécia como o berço da humanidade. A EMF se destaca como um exemplo paradigmático de como o movimento negro pode catalisar mudanças substanciais no pensamento pedagógico. Não se trata apenas de incorporar teorias e conceitos, é sobre traduzir

esses ideais em práticas palpáveis. A Escola não apenas aderiu às narrativas de resistência, mas as incorporou em seu ethos educacional, criando um ambiente que desafia ativamente as narrativas dominantes e oferece uma alternativa que extrapola o que está posto nos documentos nacionais.

A EMF não apenas reconhece as raízes históricas das desigualdades educacionais, mas também se compromete a transformar essa conscientização em ação. Tornar-se um centro de resistência significa não apenas contestar as normas vigentes, mas também implementar mudanças tangíveis em políticas, currículos e práticas diárias. A escola se posiciona como um agente ativo na desconstrução de estruturas opressoras, reconhecendo que a verdadeira transformação vai além da retórica acadêmica. Portanto, para além da mera incorporação de conceitos decoloniais; a escola não apenas contextualiza a luta contra opressões históricas; torna-se um testemunho vivo de como a educação pode ser uma força transformadora, emancipando apenas mentes, e potencializando o futuro daquelas crianças para além das paredes da sala de aula.

Portanto, ser um corpo-território decolonial ou contracolonial implica reconhecer o contexto político enrijecido por sistemas de opressão que exercem influência em todas as esferas sociais. Este processo é desafiador e, por si só, não é suficiente para dismantelar completamente as estruturas opressivas. É necessário ampliar e colaborar, confluír e reposicionar o protagonismo das pessoas subalternizadas. E é aí que a proposta da EMF entra, como transgressão na construção e compreensão coletiva deste corpo-território através de uma AfroEducação Plurilingue.

#### **4- Como propostas dessa natureza podem nos ensinar e contribuir com outros contextos de ensino de Educação bilíngue no contexto brasileiro?**

Finalmente, a EMF, embora apresente um modelo que considero potente e de grande relevância por ser contra hegemônico e pelo seu viés decolonial, propondo marcos civilizatórios outros, permanece sendo uma instituição de ensino privada. Mesmo com políticas afirmativas, conforme mencionadas anteriormente, reconheço que esse modelo teria um impacto muito mais significativo se fosse implementado também e principalmente nas escolas públicas. Ao analisar a abordagem da EMF, defendo a integração do ensino público com essa concepção de ensino, assegurando que estudantes de variadas origens socioeconômicas possam se beneficiar desse tipo de educação. Ou seja, uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, que não apenas reconheça as desigualdades socioeconômicas, mas também

as combata ativamente, proporcionando oportunidades equitativas de aprendizado e crescimento para todas as(os) estudantes, independentemente de sua classe, gênero ou raça.

A própria idealizadora da escola conta, como trouxe no segundo capítulo, que a escola foi pensada e construída porque ela não encontrou no ensino público uma escola capaz de potencializar a negritude da sua filha. “[...] foi quando eu comecei a refletir sobre o espaço educacional onde minha filha estudaria. E cheguei à conclusão de que todas as escolas que eu conhecia reproduziam graus profundos de colonialidade” (Pinheiro, 2023, p. 25). Corroboro com a conclusão de que o sistema de ensino existente na atualidade faz o contrário, ao invés de potencializar a negritude, reproduz as violências coloniais e racistas. Portanto, eu sustento que essa escola que potencializa a negritude e que traga outros marcos civilizatórios sejam, sobretudo, escolas públicas.

Nesse sentido a EMF aponta para possibilidades outras na Educação. A terminologia específica, seja anticolonial, pós-colonial, decolonial e contracolonial, torna-se, assim, uma escolha individual, mas todas convergem para a mesma essência: a resistência às imposições coloniais. A EMF, ao adotar uma postura contrária à norma estabelecida, poderia igualmente denominar-se aquilombamento<sup>182</sup> (Barros, 2022) ou por qualquer outro termo que expressasse a luta ativa contra as estruturas coloniais. O essencial é o comprometimento em desafiar, questionar e transformar os sistemas que perpetuam as desigualdades e injustiças impostas pela colonialidade.

A conscientização sobre a necessidade de cultivar uma mente decolonial representa apenas o início de uma jornada mais ampla e significativa. Adentrar nesse território requer um entendimento profundo de que, mesmo entre aqueles comprometidos com práticas antirracistas, o privilégio branco pode atuar como uma barreira significativa, cortinando a compreensão plena de experiências de opressão. Este reconhecimento é fundamental, pois revela a necessidade premente de abordagens que ultrapassem as limitações do entendimento condicionado pelo privilégio. É neste ponto que a EMF se destaca como inovadora ao apresentar a afroeducação como uma resposta ativa a essas barreiras. Fundamentada na afrocentricidade, que não é simplesmente uma ferramenta de desconstrução, mas uma possibilidade de reconstrução do paradigma educacional. Ao introduzir a afroeducação, a escola não apenas desafia as normas existentes, mas propõe uma transformação profunda, visando remodelar os alicerces sobre os quais o sistema educacional está construído.

---

<sup>182</sup> Conforme Barros (2022), aquilombamento é compreendido como “um termo que se opõe a senzalas contemporâneas” (Barros, 2022, p. 150).

A afroeducação vai além da simples desconstrução dos elementos coloniais presentes no currículo e nas práticas pedagógicas. Ela se propõe a criar um espaço de aprendizado que não apenas reconhece, mas celebra a diversidade e a riqueza das contribuições afrodiáspóricas para a sociedade. Ao fazê-lo, a EMF redefine o propósito da educação, não apenas como uma transmissão de conhecimento, a escola não está apenas proporcionando uma perspectiva adicional ao currículo, ela está abrindo portas para um diálogo mais amplo e insurgente que não se limita a questionar os padrões estabelecidos, mas busca ativamente criar novos caminhos que reconheçam e valorizem a pluralidade de experiências e narrativas. A afroeducação, assim, emerge como uma ferramenta emancipatória, desafiando não apenas o conteúdo educacional, mas o próprio cerne do sistema que muitas vezes perpetua desigualdades sistêmicas.

Ao abraçar essa perspectiva, a EMF não se limita a desafiar as normas estabelecidas; ela vai além, redefinindo fundamentalmente o próprio significado de educação. Optando por uma abordagem que não apenas converge com os ideais decoloniais, mas os incorpora ativamente em suas práticas diárias, a escola emerge como uma força transformadora, reconfigurando o panorama educacional. A introdução da afroeducação como resultado desse pensamento não é apenas uma mudança superficial, mas uma revolução completa que permeia todos os aspectos do processo educacional na instituição que transcende a mera teorização sobre decolonialidade, transformando essa compreensão em ações tangíveis que permeiam o ambiente escolar.

Assim sendo, a escola desafia a ideia de que ser apenas decolonial não é suficiente, em vez disso, busca ir além das limitações conceituais para alcançar uma transformação efetiva. A afroeducação, como uma materialização desses ideais, não apenas questiona as estruturas educacionais existentes, mas as remodela, redefinindo os objetivos e formas de ensinar.

Malcolm X<sup>183</sup> nos provoca a pensar em quem nos ensinou a odiar a textura dos nossos cabelos, a cor das nossas peles, o formato dos nossos narizes e lábios, enfim, quem nos ensinou a nos odiarmos do topo das nossas cabeças ao dedão dos nossos pés, ou seja, quem nos ensinou a odiar a nossa própria raça? O racismo nos ensina isso forte e sistematicamente. É por isso que é preciso desconstruir essa estrutura desde a infância, e é principalmente nesse sentido que eu defendo que essa escola tem muito para contribuir, ela é um modelo que faz a gira porque ela é uma resistência decolonial a modelos coloniais e ela pode contribuir para que outras escolas possam beber dessa fonte, mas para que o ensino público, que a secretaria de educação

---

<sup>183</sup> Trecho do discurso de Malcolm X disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RMj9AHmNOi4>. Acesso em: 21 fev. 2024.

possa encontrar modelos outros, possibilidades outras de atingir sobretudo corpos como o meu, porque como expus anteriormente, se eu tivesse tido acesso a uma escola como a EMF na minha infância eu teria descoberto a minha negritude de forma suave e com muito mais potência. Portanto, eu certamente, teria sido ensinada que meu povo vem de África, mas não dessa África submissa e dócil. Contrariamente a esse cenário, eu teria aprendido uma África de reis, de rainhas, de descobertas científicas extraordinárias e de tantas outras inteligências e epistemologias propositadamente renegadas.

## REFERÊNCIAS

ABEBI. **Associação Brasileira do Ensino Bilíngue**. Disponível em: <http://abebi.com.br/>. 2019,

ALEXANDRE, Diego José Alves. Vozes do Sul. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANZALDÚA, Glória. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. Aunt. Lute. San Francisco, 1987.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity, the Theory of Social Change**. New York: Amulefi Publishing Company, 1980.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Sueli Carneiro. São Paulo: Pólen, 2019.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. Cad. CRH 27 (72), dez. 2014.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **Modernidade/Colonialidade sem "Imperialialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial**. DADOS. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

BAPTISTA, Lívía Márcia Tiba Rádis. **(De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma "new mestiza"**. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 26, n. 44, p. 1-163, out./dez. 2019.

BAPTISTA, Lívía Márcia Tiba Rádis. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

BARBOSA, Daniela dos Santos. **O conceito de Orixá no candomblé: a busca do equilíbrio entre os dois universos segundo a tradição iorubana**. Sacrilegens, Juiz de Fora, v. 9, n.1, p. 76-86, jan./jun.2012

BARROS SANTOS, Kelly. **Políticas públicas já: para a democratização e acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira na educação infantil das escolas públicas**. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, v. 12, p. 1-4, 2018.

BARROS SANTOS, Kelly. Educação Quilombola. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.



- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil**. *Sociedade e Estado*, v. 30, n. 1, p. 147-163, 2014.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal**. *Sociedade e Estado*, 33(01), p. 119-137. 2018.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte. Autêntica (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2020.
- BHABHA, Homi Kharshedji. **A outra questão. o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo**. Cap. III de *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília, DF: INCTI, 2015.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ Piseagrama, 2023
- BOMFIM, Anari Braz. Patxohã, **“Lingua de Guerreiro”**: um estudo sobre o processo de retomada da Língua Pataxó. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia – (UFBA). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-orientais. Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos. Salvador, 2012.
- BUSCH, Brigitta. **The Linguistic Repertoire Revisited**. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.
- BRASIL. **Emenda Constitucional n. 108**. 2020.
- BRASIL. Lei n.º 13.415. **Diretrizes e bases da educação nacional**. 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilingue**. 2020.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Brasília, DF: 2003.

BRASIL. **Lei 11.645, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”, e dá outras providências.** Brasília, DF: 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.**

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. **Txopai e Itôhã (história contada por Apinhaera Pataxó escrita por Kanátyo Pataxó - Programa de Implantação das escolas indígenas de Minas Gerais** Belo Horizonte, UNESCO/SEE/MG, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Parecer 13/CNE/CEB,** 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations.** New York: Routledge, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico.** Belo Horizonte. Autêntica (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2018.

CARVALHO, José Jorge. **O olhar etnográfico e a voz subalterna.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro". In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber -**

**eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas.** (Coleção Sur Sur) Buenos Aires: Clacso, 2005.

CAVALCANTI, Marilda. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.** D.E.L.T.A., v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do sul: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário.** Curitiba, Editora CRV, 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COUTO, Mia **A confissão da Leoa.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COUTO, Ligia Paula; JOVINO, Ione da Silva. Colonialidade do ser. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

CURSINO, Carla Alessandra. Plurilinguismo e decolonialidade na formação de professores de estudantes migrantes / refugiados. In: **Cadernos da Cátedra Unesco Memorial Vol. I Movimentos da América Latina.** 2021.

DOMINGUES, Petronio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889 – 1930).** Diálogos Latinoamericanos, número 010. Universidad de Aarhus. Aarhus Latinoamericanistas, 2005.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas.** (Coleção Sur Sur) Buenos Aires: Clacso, 2005.

EDIFY EDUCATION. **Conheça o panorama da vertente educacional bilíngue no Brasil.** 2023. <https://edifyeducation.com.br/blog/conheca-o-panorama-da-vertente-educacional-bilingue-no-brasil/>. Acesso em: 08 jun. 2023.

ESCOLA AFRO-BRASILEIRA MARIA FELIPA (EMF). **Projeto Político Pedagógico.** Salvador, 2022.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** EDUFBA. Salvador, 2008.

FELIPE COSTA, Naiara Santos. Como trilhar caminhos para uma educação bilíngue inclusiva e antirracista. In: SOUZA NETO, Maurício José (org.). **Educação Bilíngue no contexto brasileiro: perguntas e respostas.** Volume 1 - Línguas de prestígio. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FERDINAND, Malcom Djama. Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho. Ubu Editora. 2022.

FERNANDES, Estevão Rafael. **Homossexualidades indígenas e decolonialidade**. Tabula Rasa, 2014, n. 20, p. 135-157.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas**. Série referência. Editora b Estúdio texto. 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; DOMES, Cássio Murilo Lourenço Entrevista Aparecida de Jesus Ferreira - letramento racial crítico: falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia e Interseccionalidades. In: **UNILETRAS Letramento Racial Crítico, Livro Didático**. V. 41, N. 1. EDITORA UEPG. 2019.

FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu. Colonialidade do saber. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FERREIRA, Thais de Jesus. **Educação e poética do movimento decolonial: dança e interculturalidade quilombola na Bahia e Paraná**. 155 f.: il. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

FIGUEIREDO, Angela Lúcia Silva. **Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial**. Tempo & Argumento, Florianópolis, v.12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020.

FINCH III, Charles S. A afrocentricidade e seus críticos. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo. Selo negro. 2009.

FINCH III, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo negro. 2009.

FINCH III, Charles S. Cheikh Anta Diop Confirmado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo negro. 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (org.). **Pedagogias e Narrativas Decoloniais**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações**. Revista Intercâmbio, v. XIX, p. 23-40, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir. História da violência nas prisões**. 1987. 27ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1970. 2003.

FREITAS, Henrique. Pilhagem epistêmica. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FRITZEN, Maristela P.; EWALD, Luana. **“Bilíngue? Só se eu tivesse um curso ou escrevesse diariamente”:** considerações sobre bilinguismo e educação em um contexto de línguas de imigração. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 1, p. 146-163, 2011.

FONSECA, Fernanda Cardoso. **Nossa América Ladina: o pensamento (decolonial) de Lélia Gonzalez.** 182 f.: il. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2021.

FONSÊCA, Agnaldo Sousa. **Ogunhê! Encruzes da Dança numa Escola Pública Soteropolitana: Uma insurgente experiência artística-educativa decolonial.** Trabalho de conclusão de curso (TCC PRODAN) Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2022.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language Bilingualism and Education.** Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Barueri, SP: Atlas, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Decolonização dos Currículos.** 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas.** *Revista ABPN*, v. 10, p. 111-124, 2018.

GONÇALVES, Maria de Lurdes; ANDRADE, Ana Isabel. **Disponibilidades e autoimplicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo.** *Revista de Educação*. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 457-477, 2007.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade.** *Tempo Brasileiro*, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson;

- GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte. Autêntica (Coleção Cultura Negra e Identidades), 2018.
- HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 101-131.
- HAMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge. Cambridge University Press, 2000.
- HOEXTER, Flavia Queiroz. **Educação bilíngue na educação infantil**. Revista Intercâmbio, v. XXXV: 18-37, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP.
- hooks, bell. **Intelectuais Negras**. Revista Estudos Feministas. v. 3, n. 2. 1995.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- hooks, bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. **A Língua Inglesa Como “Commodity”: Direito ou Obrigação De Todos?** VIII Congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais. Coimbra 16, 17, 18 de setembro de 2004.
- KARENGA, Maulana. A função e o futuro dos Estudos Africanos: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia. In: NASCIMENTO, Elisa. L. (org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 333-359.
- KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, New Jersey. 2006.
- LANDAU, Julia. É possível criar espaços translíngues na escola? In: SOUZA NETO, Maurício José (org.). **Educação Bilíngue no contexto brasileiro: perguntas e respostas**. Volume 1 - Línguas de prestígio. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. (Coleção Sur Sur) Buenos Aires: Clacso, 2005.
- LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes; BARROS SANTOS, Kelly. **Currículo e formação de professores de línguas: por uma perspectiva intercultural**. 10º encontro

Internacional de Formação de Professores. 11º Encontro Permanente Internacional de Inovação Educacional. ISSN: 2179-0663. 2017.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes. Uma proposta de caminhada: formação de professores interculturais de língua italiana. In: SOUZA, Rômulo Francisco. II; SILVA, Rafael Ferreira da (org.). **O italiano na esfera pública brasileira: relatos, percursos e experiências de ensino e aprendizagem**. Belo Horizonte: CEFET-MG, v. 01, p. 74-84, 2019.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes; BARROS SANTOS, Kelly. Pela democratização do ensino de línguas para crianças: quem não faz parte dessa brincadeira? In: RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro; BELONI, Wânia Cristiane (org.). **Pesquisas em Políticas Linguísticas e Ensino de Línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes; FREITAS, Paula Garcia. **Escrevendo a nossa história: o que um grupo de pesquisa pode fazer e tem a dizer?** Perspectiva Revista do centro de ciências da educação, v. 41, n. 4, p. 1-16, out./dez. 2023.

LEITE, Gildeci de Oliveira. **Omolu, Obaluaê, São Lázaro, São Roque, a fé, a medicina do pobre**. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 29, n. 4, p. 672-683, 2019.

LIBERALI, Fernanda; Megale, Antonieta; Lage, Marisol S; MODESTO-SARRA, Luciana K; TISO, Mariana. Por uma Educação Bi/Multilíngue Intercultural e Decolonial. In: LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta; VIEIRA, Daniela Aparecida (org.). **Por uma Educação Bi/Multilíngue Insurgente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

LIMA, Vivaldo da Costa. **O conceito de nação nos candomblés da Bahia**. Afro-Ásia, Salvador, n. 12, 1976.

LÚCIA CAIXETA, Vera; LEDA DE ARRUDA, Daniel. **Imagens de mulheres indígenas no livro didático: uma abordagem decolonial**. Revista Escritas, 15(01), p. 187-209. <https://doi.org/10.20873/vol15n01pp187-209>, 2023.

LUGONES, María. **Colonialidad y Género**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones>. Acesso em: 03 fev. 2024.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Revista Estudos Feministas, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 04 fev. 2024.

LYSTER, Roy; RANTA, Leila. Corrective feedback and learner uptake. In: **Studies in second language acquisition**. Cambridge University Press. 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coords.). **El giro**

**decolonial: reflexiones para uma diversidade epistêmica m.s all. del capitalismo global.** Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012. Disponível em <http://journals.openedition.org/rccs/695>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>. Acesso em: 03 fev. 2024

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Decolonialidade e Perspectiva Negra.** Soc. estado. 31 (1). <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>. Jan./abr. 2016.

MARTINS, Leda Maria. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela.** Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Olhares Outros. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo negro. 2009.

MAZZARO, Daniel. Colonialidade de gênero. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, v. 3, n. 5, agosto de 2005.

MEGALE, Antonieta Heyden; DE CAMARGO, Helena Regina Esteves de. **Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI.** Tabuleiro de Letras, v. 9, n. 1, p. 50-64, 2015.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda. **Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada.** Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: Uma análise dos documentos oficiais.** The Specialist, v. 39, n. 2, 2018a.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos.** Revista PUC-SP. V. 39, n. 2, agosto de 2018b.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta Heyden (org.) **Educação bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019a.

MEGALE, Antonieta Heyden. Por uma Educação Bilíngue inter/multicultural. In: MEGALE, Antonieta Heyden (org.). **Educação bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019b.



MEGALE, Antonieta Heyden; EL KADRI, Michele. Como elaborar sequências didáticas que concebam a linguagem como prática social? In: MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele (org.). **Escola bilíngue: e agora. (Trans)Formando saberes na educação de professores.** São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MEGALE, Antonieta Heyden; PINSDFORF, Gabriela. Como ensinar a ler e a escrever em duas línguas? In: SOUZA NETO, Maurício José (org.). **Educação Bilíngue no contexto brasileiro: perguntas e respostas.** Volume 1 - Línguas de prestígio. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **Educação bilíngue: uma breve discussão.** Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MELO, Glenda Cristina Valim de; JESUS, Dánie Marcelo (org.). Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade, vol I. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

MELO, Glenda Cristina Valim de (org.). Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade, vol II. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

MENDES, Edleise. Educação Linguística Intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MENEZES, Leonarda Jacinto José Maria. **Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana.** Percursos Linguísticos, v. 3, n. 7, p. 81-91, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/4589>. Acesso em: 25 fev. 2024.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto, In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007.

MIGNOLO, Walter. **La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Um manifiesto y un caso.** Tabula Rasa, Bogotá, Colombia, n. 8, p. 243-282, jan./jun. 2008.

MIGNOLO, Walter. **Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico com Walter Mignolo.** Revista del IICE. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-Território & Educação Decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência.** Salvador: EDUFBA, 2020.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Corpo-Território Decolonial. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTA, Katia Maria Santos. Incluindo as Diferenças, resgatando o Coletivo- Novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). **Recortes Interculturais para a sala de aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA. 2004.

MUNIZ, Kassandra. **Entrevista Concedida a Almir Moraes de Sá, Anderson H. F. Marinho e Annelizi Fermino**. Revista Mosaico, v.12, n. 19, 2020.

MUNIZ, Kassandra. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. In: SOUZA, Ana Lúcia (org.). **Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p. 273-288.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Olhar Afrocentrado: Introdução a uma abordagem polêmica. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo. Selo negro. 2009.

NASCIMENTO, Gabriel. **Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não marcado e trazer o corpo de volta na linguagem**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(60.1): 58-68, jan./abr. 2021.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; RUFINO, Luiz. **In memoriam: “O fundamento é a roça” Antônio Bispo dos Santos (1959-2023)**. ISSN: 2675-8385 – Salvador, Bahia, Brasil. Anãnsi: Revista de Filosofia, v. 4, n. 2, 2023, p. 325.

NEGRÃO, Caio Pereira; NASCIMENTO, Raissa de Jesus. **A construção do direito constitucional à cidadania do Brasil e a influência da revolução de São Domingos: uma abordagem sob o prisma da decolonialidade** (90-116). Revista dos estudantes de direito. Universidade de Brasília, 22ª edição. 2022.

NJERI, Aza. **Afrocentricidade: teoria, prática e críticas**. YouTube, 01 nov. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RxTHE1U6MLs>. Acesso em: 13 fev. 2024.

NOGUERA, Renato. **Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado**. Revista África e africanidades. v. 3, n. 11. nov. 2010. Disponível em: [https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_02.pdf](https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf)

NOGUERA, Renato. **Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado**. Revista África e africanidades - Ano 3, n.11, ISSN 1983 - 2354, Rio de Janeiro, nov. 2010.

OBSERVATÓRIO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. Disponível em: [www.inglesnasescolas.org](http://www.inglesnasescolas.org). Acesso em: 08 jun. 2023.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ “Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects”. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020)**. V. 7, n. 1, jan./mar. 2021.

PASSOS, Marlon Marcos Vieira. **Oyá-Bethânia: os mitos de um Orixá nos ritos de uma estrela**. 2008 153f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

PEREIRA, Levi Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. da S.; NUNES, A. (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 168-187.

PINHEIRO, Bárbara Carine; COELHO, Cristiane; LACERDA, Lorena. Escola Decolonial. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo. Editora Planeta. 2023.

PRANDI, Reginaldo. **Ogum: caçador, agricultor, ferreiro, trabalhador, guerreiro e rei**. (Coleção Orixás). Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade e modernidade/racionalidade**. Perú Indígena, v. 13, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. (Coleção Sur Sur) Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMOS, Rossana. **Na minha escola todo mundo é igual**. São Paulo: Editora Cortez. 2007.

REIS, Maria Conceição; SILVA, Joel Severino; ALMEIDA, Gabriel Swahili Sales. **Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais.** Revista Teias, v. 21, n. 62, jul./set. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra. 2021.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. **Translanguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para descolonizar a educação linguística contemporânea.** DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. n.39, 2023.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas.** 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra.** São Paulo: SESI- SP editora, 2015.

SANTOS, Wellington Ricardo Felix dos. **Ilê Asé Sogbô Aganjú História de vida da Yalorixá Zefinha de Sogbô Aganjú do Município de Garanhuns – PE.** 129 f. Dissertação (Mestrado profissional em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas) - Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas - PROCADI, Garanhuns, 2022.

SANTOS, Emily Silva dos; SANTANA, Ygor Santos de. Colonialidade do poder. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6ª Edição. - Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Terezinha Oliveira. **"Só agora eu falo alto": reflexões acerca de "raça", linguagem e gênero na formação docente em EJA.** Tese (Doutorado) 141 f.: il. - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SAXTON, Matthew. **Child Language: Acquisition and Development.** Sage Publications. p. 94-95, 2010.

SCANAVACA, Raíza Padilha; CASSIANI, Suzani; NASCIMENTO, Carolina Cavalcanti do. **Denúncias e anúncios na temática biomas nos livros didáticos de ciências da natureza: interlocuções decoloniais.** Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, 15(nesp.2), p. 872-887. <https://doi.org/10.46667/renbio.v15inesp2.737>. 2022.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 9.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA SANTOS, Joelma. **Black Matters Matter: uma bússola apontando para raça a bordo da nau "formação de professores/as de inglês"** Tese (Doutorado). 315 f.: il - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Sulear. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA NETO, Maurício José. Língua(gem) e justiça social. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando Conceitos em Linguagens: decolonialidade e epistemologias outras (Volume 2)**. Campinas: Pontes Editores, 2024.

SOUZA NETO, Maurício José. Da necro à negropolítica linguística: encruzilhadas para a linguística aplicada vivi-feita no Brasil. In: SOUZA NETO, Maurício José; COUTO, Aldenice (org.). **Língua, Linguagem e Vida: homenagem a Maria Luísa Ortiz Alvarez**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SOUZA NETO, Maurício José. Como planejar aulas no contexto da Educação bilíngue sem pirar? In: SOUZA NETO, Maurício José (org.). **Educação Bilíngue no contexto brasileiro: perguntas e respostas**. Volume 1 - Línguas de prestígio. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TONELLI, Juliana; ÁVILA, Paula. **A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas**. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. **Sobre la colonialidad del lenguaje**. *Revista Javeriana. Universitas Humanística*. Bogotá, n. 1, p. 33-58, jan./jun. 2015.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. **La colonialidad del lenguaje y el monolingüismo como práctica lingüística de racialización**. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 26, n. 44, p. 1-163, out./dez. 2019.

WA THIONG'O, Ngũgĩ. **Decolonising the mind: the politics of language in African literature**. Oxford: James Currey; Nairobi: EAEP; Portsmouth: Heinemann, 2005.

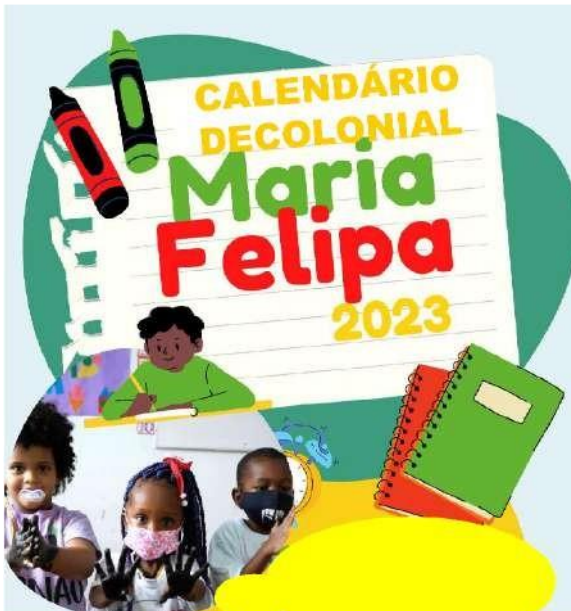
WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial in-surgir re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. In: **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**. 2018.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementes de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, S. R. M.; SANTOS, L.C. (org.) **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 93-120.

# ANEXOS

## Anexo A – Calendário Decolonial da Escola Maria Felipa



SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

**JANEIRO**

- 12 – Lavagem do Bonfim.
- 23.01 a 27.01 – Jornada Pedagógica.
- 25 – Revolta dos Malês.
- 26.01 – Encontro pedagógico G2 e G3 pela manhã 8h30.
- 26.01 – Encontro pedagógico G4 e G5 pela tarde 13h.
- 26.01 – Encontro pedagógico 1º e 2º pela manhã às 10h.
- 26.01 – Encontro pedagógico 3º, 4º e 5º ano pela tarde às 15h.
- 30 - início da aulas.



SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28					

### FEVEREIRO

- 02 – Festa de Iemanjá Mitologia de Iemanjá.
- 15 – Desfile dos blocos da Maria Felipa.
- 16 a 21 - Carnaval
- 22 – Quarta-feira De Cinzas.
- 23 – Retorno das aulas pós carnaval / Início do 1º Trimestre.



SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

**MARÇO**

- 6- Uso dos livros didáticos Fundamental I
- 8- Dia Internacional dos Direitos das Mulheres.
- 13- Festa ou Corrida do Uumbu (indígenas Pankararú)
- 14- Marielle Vive
- 21 – Dia da Paesia
- 22 – Dia da Água
- 27- Dia do Circo (Circo Negro)



SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

### ABRIL

- 06 e 07 – Feriado Sexta-Feira Santa.
- 21 – Tiradentes.
- 10 a 14.04 – Semana de Arte Negra
- 22 – Não Descobrimos do Brasil, Festa do Toré, Feijoada de Ogum e Mitologia de Oxóssi.
- 27.04 a 05.05 semana de avaliação Ensino Fundamental.
- 29 – Dia da Dança.



### MAIO

SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				



- 1 – Dia da Trabalhadora e Trabalhador.
- 27.04 a 05.05 semana de avaliação Ensino Fundamental.
- 11 e 12- Reunião com Famílias do Ensino Fundamental.
- 13 – Pessoas Ícones da Abolição da Escravidão.
- 19- Culminância do 1º Trimestre
- 22- Início do 1º Trimestre
- 25 dia da África.



SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

## JUNHO



- 5 - Dia do meio Ambiente.
- 08 - Feriado.
- 15 e 16 - entrega de Portfólios da Educação Infantil Iº semestre.
- 21 - Festa junina.
- 22 - Festas Indígena Inti Raymi.
- 25 - Fogueira de Xangô.
- 13/24/29 - Santos Juninos.
- Solstício Egípcio.
- 22.06 a 06.07 Recesso Escolar.
- 28 - Dia da Diversidade.



## JULHO

- 1- Julho das Pretas.
- 2- Feriado da Independência do Brasil na Bahia / História da Nossa Heroína Maria Felipa.
- 7- Reunião Famílias Novas.
- 10 - Retorno do recesso junino.
- 25- Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana.
- 26- Mitologia de Nanã.

SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

## AGOSTO



- 3- Dia da Capoeira
- 4- Dia da Família na escola.
- 9- Dia Internacional dos Povos Indígenas
- 11- Dia do Estudante
- 12- Revolta dos Búzios
- 13- Festa da Irmandade da Boa Morte
- 16- Mitologia de Omolu e Obaluaê
- 21- Marcha das Margaridas
- 24 a 31.08 semana de avaliação Ensino Fundamental.



## SETEMBRO

- 7- Feriado Nacional
- 5 e 6- Encontro com Famílias do Ensino Fundamental I.
- 15- AFROTECH / Culminância do IIº Trimestre.
- 18- Início do IIIº Trimestre
- 21- Dia da Árvore
- 25- Dia do Trânsito
- 27- Cosme e Damião (Erês)

SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

## OUTUBRO



- 1- Dia da Música
- 09 a 11- Semana da Criança /Ibejada
- 12- Feriado Dia das Crianças /História Nossa Senhora Aparecida.
- 15- Dia das Professoras / Professores (Heroína da Pátria Antonieta de Barros)

## NOVEMBRO



SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

- 2- Feriado Nacional
- 4- Dia da favela
- 15- Feriado Nacional
- 20- Dia da Consciência Negra
- 22- Revolta da Chibata
- 23.11 a 01.12 semana de avaliação Ensino Fundamental.
- 25- Dia Nacional das Baianas de Acarajé Olojá Street

- 23.11 a 01.12 semana de avaliação Ensino Fundamental.
- 2- Dia do Samba
- 4- Mitologia de Iansã
- 7- Final do IIIº Trimestre
- 8- Feriado Nossa Senhora Conceição da Praia
- 11 e 12- Encontro com Famílias Educação Infantil entrega de Portfólios.
- 13 e 14 - Encontro com Famílias Ens. Fundamental I
- 16- Formatura
- 25- Natal Cristão
- 26- Kwanzaa

## DEZEMBRO



SE	TE	QU	QU	SE	SA	DO
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31



## **Anexo B – Aprovação no Comitê de Ética**

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA - UFBA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** É INGLÊS OU PORTUGUÊS, AFRO? CONHECENDO AS AULAS DE INGLÊS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BÍLINGUE EM UMA ESCOLA AFRO-BRASILEIRA LOCALIZADA NA CIDADE DE SALVADOR

**Pesquisador:** NAIARA SANTOS FELIPE COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 61030722.1.0000.5531

**Instituição Proponente:** Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.890.747

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de parecer de terceira versão sobre o protocolo de pesquisa sobre a educação bilíngue decolonial e afrocentrada em uma escola Infantil afro-brasileira localizada na cidade de Salvador.

Conforme Formulário da Plataforma Brasil, o método está descrito da seguinte maneira:

"O método elegido para a abordagem desta pesquisa será o qualitativo, posto que há a intenção de analisar profundamente o projeto político pedagógico bilíngue de uma escola, ou seja, será de cunho documental (MINAYO, 2001, p. 21). Do mesmo modo, o estudo propõe uma pesquisa que busca extrapolar os limites dos documentos e dialogar com os profissionais envolvidos a fim de buscar a melhor compreensão das escolhas teóricas para o currículo, bem como a dinâmica entre o material didático e a execução da sua prática. "O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros" (FONSECA, 2002, p. 35). A técnica utilizada será o estudo de caso, pois será feita uma análise detalhada dos documentos supracitados, assim como a interação com o corpo docente e acadêmico da escola será ponderada intensamente (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 39). Acreditamos que mediante esta comunicação com casos isolados e/ou com pequenos grupos, será possível melhor compreender o funcionamento e os caminhos didáticos dos indivíduos envolvidos"

**Endereço:** Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

**Bairro:** Canela

**CEP:** 41.110-060

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3283-7615

**Fax:** (71)3283-7615

**E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

Continuação do Parecer: 5.890.747

A autora traz os pontos que pretende investigar:

"Pretendemos analisar, em princípio, três pontos principais:

1. Identificar as ideias do projeto pedagógico através de observação de aulas, para um melhor entendimento sobre a prática realizada a partir do projeto pedagógico construído;
2. Considerar de que forma os planejamentos foram aplicados, ou seja, buscar a ampliação de discussões acadêmicas de como propostas pedagógicas numa mirada decolonial podem ser aplicadas em diversos contextos e componentes curriculares;
3. Entrevistar professoras e professores acerca do que foi observado no que concerne a reflexões pós aula (expectativas alcançadas, dificuldades de aplicação, abandono e/ou adaptação de plano de aula, escolhas referentes ao uso da língua de nascimento ou língua adicional)."

**Critério de Inclusão:**

"O principal critério de Inclusão na pesquisa é ser regularmente contratado na escola. Outro critério de inclusão será feito a partir do componente curricular que eles lecionam ou coordenam, neste caso a língua inglesa. Além disso, ficará à critério da gestão/coordenação escolar de modo a melhor se ajustar às questões organizacionais internas da escola, ficando a pesquisadora sem interferência nesse processo de seleção. A

participação dos professores e coordenadores na pesquisa será facultada àqueles que se dispuseram a participar, mediante a leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Critério de Exclusão:**

"A exclusão de participantes se dará a qualquer momento caso não seja mais do desejo ou interesse deles continuar a participação na pesquisa".

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

**Objetivo Primário:**

"Essa pesquisa tem como objetivo investigar como se configura uma educação bilíngue decolonial e afrocentrada em uma escola infantil afrobrasileira localizada na cidade de Salvador".

**Objetivo Secundário:**

"1- Identificar como se estrutura a proposta pedagógica de educação bilíngue (português-Ínglês)

<b>Endereço:</b> Rua Augusto Viana S/N 3º Andar		
<b>Bairro:</b> Canela	<b>CEP:</b> 41.110-060	
<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> SALVADOR	
<b>Telefone:</b> (71)3283-7615	<b>Fax:</b> (71)3283-7615	<b>E-mail:</b> cepee.ufba@ufba.br

Continuação do Parecer: 5.890.747

- quais as suas características;
- 2- Analisar quais as concepções decoloniais afrocentradas orientam as práticas pedagógicas das/dos docentes de Língua Inglesa;
  - 3- Verificar de que modo o PPP se materializa na sala de aula de Língua Inglesa;
  - 4- Contribuir com os paradigmas da educação bilíngue (português-Ínglês) pautadas numa perspectiva decolonial afrocentrada".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

**Riscos:**

"Salientamos que essa pesquisa oferece risco mínimo aos participantes. É possível que sintam algum desconforto ao responder questões sobre a sua prática docente e/ou ao ter a suas aulas observadas e sintam -se cansado com o preenchimento do questionário e com as entrevistas. Além disso, podem se sentir desmotivados para a implementação das atividades. Caso sintam algum descontentamento ou desconforto maior, salientamos que a participação é voluntária, ou seja, você são livres para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, agora ou no futuro, sem nenhum tipo de prejuízo. Por fim, informamos que o material coletado pode ser utilizado em trabalhos acadêmicos; no entanto, nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores, e as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos. Não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo".

**Benefícios:**

"Pode-se entender a abordagem aplicada não só como um instrumento de investigação, mas também uma contribuição para a discussão e para a ampliação da bibliografia referente a esta temática. Além disso, esperamos contribuir para a formação de presentes e futuros professores de escolas de educação bilíngue, tendo em vista a análise dos processos pedagógicos necessários para que atuem numa crescente profissionalização da educação bilíngue no contexto local".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Número previsto de participantes: 10;

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
Bairro: Canela CEP: 41.110-060  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br



ESCOLA DE ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.890.747

Previsão de início da pesquisa: 03/2023;

Previsão de encerramento da pesquisa: 11/2023.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram anexados 14 documentos ao protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil, sendo 07 novos. As inadequações foram ajustadas.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, sugere-se parecer de aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo as recomendações descritas no parecer consubstanciado anterior, esta terceira versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados das Resoluções n.466/2012 e n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1935776.pdf	01/02/2023 20:02:48		Aceito
Outros	termodeconcessao.pdf	01/02/2023 20:01:44	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissodopesquisador.pdf	01/02/2023 20:01:00	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	01/02/2023 19:57:54	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto detalhado.pdf	01/02/2023 19:56:38	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	01/02/2023 19:55:24	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	01/02/2023 19:52:01	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	termo_de_autorizacao_da_instituicao_p_articipante.pdf	27/07/2022 09:38:32	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
Bairro: Canela CEP: 41.110-060  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.890.747

Justificativa de Ausência	termo_de_autorizacao_da_instituicao_p articipante.pdf	27/07/2022 09:38:32	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	justificativa_de_ausencia_de_apendices. pdf	13/07/2022 14:27:41	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_confidencialidade.pdf	13/07/2022 14:27:28	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Acelto
Orçamento	orcamento.pdf	13/07/2022 14:26:26	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Acelto
Declaração de concordância	declaracao_de_concordancia.pdf	13/07/2022 14:26:12	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Acelto
Outros	termo_de_autorizacao_da_instituicao_p oponente.pdf	13/07/2022 14:24:01	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	13/07/2022 14:07:48	NAIARA SANTOS FELIPE COSTA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 13 de Fevereiro de 2023

Assinado por:  
Anderson Reis de Sousa  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
Bairro: Canela CEP: 41.110-060  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

## **APÊNDICE**

### **Apêndice A - Perguntas para entrevista com equipe pedagógica da Escolinha Maria Felipa**

#### **Bloco sobre o conteúdo:**

#### **Para a coordenadora pedagógica e a professora de inglês**

1. Quais os materiais didáticos usados na disciplina de língua inglesa?
2. Quais os motivos da escolha do material didático?
3. De que modo foi realizada a seleção do material didático? Foram elaborados alguns critérios de análise para a sua escolha?
4. Existem eixos curriculares que orientam cada trimestre? Caso a resposta seja positiva, poderia descrevê-los?
5. De que modo é feito recorte/seleção do conteúdo para as aulas de língua inglesa?
6. Há a integração da língua inglesa com outras disciplinas do currículo escolar?
7. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, exemplifique como é feita essa integração?
8. Há a integração das línguas ensinadas na escola?
9. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, exemplifique como é feita essa integração?
10. Quais as expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do ensino fundamental? O que se espera que as/os estudantes possam fazer com a língua inglesa ao final do primeiro ano?
11. Quais as expectativas de aprendizagem para o segundo ano? O que se espera que as/os estudantes possam fazer com a língua inglesa?
12. Como você definiria a educação bilíngue na EMF?

#### **Para as professoras dos outros componentes curriculares em português**

13. As suas disciplinas dialogam, de algum modo, com a disciplina de língua inglesa?
14. É possível ilustrar ou descrever alguma sequência didática em diferentes componentes curriculares em que houve integração com inglês?