



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

JOÃO VÍTOR SANTANA ALMEIDA

**Literatura e Educação Linguística: um passeio autoetnográfico
pela práxis entrelíngua de um professor em formação**

**SALVADOR
2025**

JOÃO VÍTOR SANTANA ALMEIDA

**Literatura e Educação Linguística: um passeio autoetnográfico
pela práxis entrelíngua de um professor em formação**

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

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira.

SALVADOR
2025

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

Almeida, João Vítor Santana

Literatura e Educação Linguística: um passeio
autoetnográfico pela práxis entrelíngua de um
professor em formação / João Vítor Santana Almeida. --
Salvador, 2025.
143 f. : il

Orientador: Fernanda Mota Pereira.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras,
2025.

1. PROFICI. 2. Idiomas sem Fronteiras. 3. NUPEL.
4. educação linguística. 5. ensino de literatura. I.
Pereira, Fernanda Mota. II. Título.

JOÃO VÍTOR SANTANA ALMEIDA

**Literatura e Educação Linguística: um passeio autoetnográfico
pela práxis entrelíngua de um professor em formação**

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

Aprovada em: Salvador-BA, 22 de abril de 2025

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a FERNANDA MOTA PEREIRA
Orientadora – Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. FABIANO SILVESTRE RAMOS
Examinador Interno – Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dr.^a MILENNA MARQUES E SANTOS
Examinadora Externa – Universidade Estadual de Feira de Santana



Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC)

Folha de aprovação

Autor: JOÃO VITOR SANTANA ALMEIDA

Documento assinado digitalmente
gov.br JOAO VITOR SANTANA ALMEIDA
Data: 10/11/2025 07:58:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Título: Literatura e Educação Linguística: um passeio autoetnográfico pela práxis
entrelingue de um professor em formação

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br MILENNA MARQUES E SANTOS
Data: 10/11/2025 16:50:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. MILENNA MARQUES E SANTOS Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
gov.br FABIANO SILVESTRE RAMOS
Data: 10/11/2025 18:45:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. FABIANO SILVESTRE RAMOS Examinador Interno

Profa. FERNANDA MOTA PEREIRA Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br FERNANDA MOTA PEREIRA
Data: 10/11/2025 16:21:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. FERNANDA MOTA PEREIRA

Orientadora

Dedico este trabalho aos meus professores, que, à revelia do mundo (Mombaça, 2019), me ensinaram a sonhar e partilhar do amor pelo ensino.

AGRADECIMENTOS

A Xangô, que me ensina a trilhar seus caminhos de justiça através da educação.

À minha avó, Nice, e meu avô, Satu (*in memoriam*), que dedicaram suas vidas para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À minha mãe, Christiane, cúmplice de tantas aventuras e desventuras. Agradeço por seu amor, conselhos e dedicação inesgotável aos nossos projetos.

Às minhas tias, Andrea e Patricia, por acreditarem em meus sonhos e cuidarem de mim como filho.

À minha querida orientadora e coordenadora, Professora Doutora Fernanda Mota Pereira, que, há quase um década, viu em mim algo que nem eu mesmo havia ainda percebido. Sem sua dedicação, sabedoria e cuidado maternal, nem esta dissertação, nem muitas das minhas realizações profissionais e acadêmicas teriam se tornado realidade.

Agradeço a Bruna Gardel e Juliana Castro, as primeiras amigas que me acolheram no curso de Letras.

Agradeço às minhas professoras e coordenadoras pedagógicas, que também são responsáveis pela minha paixão em ensinar e aprender línguas estrangeiras. Às professoras de alemão, Ingrid Maria, Leila Schultz e Zaira Nascimento. Às professoras de francês, Ana Maria Bicalho, Cíntia Kaspary e Claire Parot.

Aos amigos e colegas de trabalho do PROFICI, do IsF e do NUPEL, que tornaram os dias mais leves e divertidos. Agradeço, em especial, a Francieli Lopes, Carla Azevedo, Thaís Barbedo, Ingrid Oliveira, Lorena Nery, Pamela Oliveira, Priscila Sobral, Maria Fernanda, Jéssica Farias, Alice Áurea e Alice Suzart.

Aos amigos, que, presencialmente ou a distância, celebraram esta conquista e me inspiram sempre a buscar o meu aperfeiçoamento. Agradeço a dona Ana, Claudia Aragão, Ester Marinho, Gabriela Freire, Giulia Soster, Hanna Maria, Jane Keli Almeida, Joice Oliveira, Juliana Assis, Juliana Lesquives, Junior, Lise Silvany, Luanda Nicolý, Maria Alice Pereira, Maria Clara, Maria da Graça Silva, Seu Antônio, Tati Rudinger e muitos outros e outras que tornaram esse dia mais feliz.

Agradeço aos estudantes de línguas com os quais tive o prazer de trabalhar ao longo de quase nove anos, em diversos cursos na cidade de Salvador. Acredito que sua curiosidade, olhares inquisitivos e ânsia de aprender me incentivaram a me tornar um professor-pesquisador melhor.

“Whatsoever living beings exist,
Without exception, whether weak or strong,
Whether tall and large, middle-sized, or short,
Whether very subtle or very gross,

Whether visible or invisible,
Dwelling far away or not far away,
Whether born already or not yet born
—May all beings be happy in themselves.”

Metta Sutta

RESUMO

Nesta dissertação, abordo os entrelaçamentos possíveis da literatura com o ensino de língua inglesa e francesa, levando em consideração os desafios contemporâneos vivenciados por novos professores de línguas, que precisam lidar com variados contextos de atuação e públicos (Botelho, 2017), a exemplo da pressão do mundo do trabalho (British Council, 2014), o multilinguismo frente a uma hegemonização da língua inglesa (Achebe, 2009; Thiong'o, 1986), além das dinâmicas de se ensinar uma língua europeia em face do colonialismo e colonialidade linguísticas, expressos por barreiras epistemológicas, ideológicas e pedagógicas (Muniz, 2016; Kumaravadivelu, 2003, 2006). Nessas circunstâncias, analiso a minha experiência entrelíngua como monitor de inglês no Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI), que proporciona à sua comunidade acadêmica a oportunidade de aprender outras línguas, a saber, alemão, inglês, francês, espanhol, italiano, japonês e yorubá além do português língua estrangeira, e, aos licenciandos e pós-graduandos dos cursos de letras, a experiência de participar do processo de ensino de uma língua estrangeira, servindo como um laboratório de formação docente (Pereira, 2017), e no programa Idiomas sem Fronteiras, que tem o foco de expandir as oportunidades acadêmicas dos participantes, buscando facilitar a comunicação e a mobilidade internacional entre instituições de ensino superior. Apresento também uma “virada linguística” experienciada no NUPEL, o Núcleo Permanente de Extensão em Letras, onde passei a atuar como professor em formação de língua francesa. Deste modo, o objetivo deste trabalho é compreender como me valho dos meus repertórios de leitura de textos literários no que tange a (não-) escolha e implementação de textos literários como uma possibilidade de recurso didático (Brun, 2004; Mota, 2012; Pereira, 2017; Pereira, 2019; Mota-Pereira, 2022; Mota-Pereira, 2024) dentro das aulas de línguas. A partir dessas perspectivas, faço a análise dos planos de aulas dos três programas supracitados, bem como do material didático adotado, o livro-texto *Interchange* (Richards, 2017a, 2017b, 2017c) e o *Cosmopolite* (Hirschsprung; Tricot, 2017a, 2017b), além de apresentar duas propostas baseadas em textos literários, para explorar possíveis caminhos de fuga através da literatura (Bona, 2017). A metodologia envolve a pesquisa autoetnográfica (Méndez, 2013; Hughes; Pennington, 2017; Mota-Pereira, 2022), para compartilhar e analisar as minhas experiências como aprendiz de línguas e monitor dos programas, e a pesquisa em documentos oficiais do PROFICI, Idiomas sem Fronteiras e NUPEL, como planos de aula e materiais didáticos adotados. Devido ao caráter social do estudo aqui proposto e da inserção da perspectiva e olhar do pesquisador no seu objeto de análise, o viés metodológico adotado será sustentado pela pesquisa de cunho qualitativo interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006) e documental (Fonseca, 2002; Kripka; Scheller; Bonotto, 2015), à luz da análise crítica do discurso (Fairclough, 2011; Van Dijk, 1993). Para isso, discorro sobre o status da leitura, em especial da literatura, no Brasil e nos métodos de ensino de língua inglesa e francesa, chamando a atenção para seu uso em sala de aula em face do colonialismo e da colonialidade linguística (Fanon, 2008; Achebe, 2009; Thiong'o, 1986) no que tange às possibilidades de falar a língua inglesa no mundo atual, às contribuições do pós-método (Kumaravadivelu, 2003, 2006) e às provocações de uma educação linguística (Souza; Hashiguti, 2022) atenta aos contextos socioculturais dos aprendizes, permitindo desenvolver estratégias de ensino mais reflexivas e críticas e promovendo o uso de textos literários como recursos didáticos que desafiam as barreiras coloniais e valorizam a pluralidade cultural.

Palavras-chave: PROFICI, Idiomas sem Fronteiras, NUPEL, educação linguística, ensino de literatura, colonialidade linguística.

ABSTRACT

In this dissertation, I explore the possible interlacings between literature and English and French language teaching, considering the contemporary challenges faced by new language teachers, who need to deal with diverse contexts and audiences (Botelho, 2017). These challenges include the pressures of the world of work (British Council, 2014), multilingualism in the face of the dominance of the English language (Achebe, 2009; Thiong'o, 1986), and the dynamics of teaching a European language in the context of linguistic colonialism and coloniality, which are reflected in epistemological, ideological, and pedagogical barriers (Muniz, 2016; Kumaravadivelu, 2003, 2006). In these circumstances, I analyze my interlingual experience as an English monitor in the Foreign Language Proficiency Program for Students and Staff at UFBA (PROFICI), which provides its academic community with the opportunity to learn other languages, namely : German, English, French, Spanish, Italian, Japanese and Yoruba, besides Portuguese as a foreign language. It also offers undergraduate and graduate students in language programs the experience of participating in the process of teaching a foreign language, serving as a teaching practice laboratory (Pereira, 2017), and in the Languages without Borders program, which focuses on expanding academic opportunities for participants, seeking to facilitate communication and international mobility among higher education institutions. I also present a "linguistic turn" experienced at NUPEL, the Permanent Extension Center for Languages, where I began working as a trainee French language teacher. In this sense, the objective of this work is to understand how I utilize my repertoire of reading literary texts with regard to the (non-)selection and implementation of literary texts as a potential didactic resource (Brun, 2004; Mota, 2012; Pereira, 2017; Pereira, 2019; Mota-Pereira, 2022; Mota-Pereira, 2024) within language classes. From these perspectives, I analyze the lesson plans of the three aforementioned programs, as well as the adopted teaching materials, specifically the textbooks *Interchange* (Richards, 2017a, 2017b, 2017c) and *Cosmopolite* (Hirschsprung; Tricot, 2017a, 2017b). Additionally, I present two proposals based on literary texts to explore possible escape routes through literature (Bona, 2017). The methodology involves autoethnographic research (Méndez, 2013; Hughes; Pennington, 2017; Mota-Pereira, 2022) to share and analyze my experiences as a language learner and monitor of the programs, as well as research in official documents from PROFICI, Languages without Borders and NUPEL, such as lesson plans and the adopted teaching materials. Due to the social nature of the proposed study and the inclusion of the researcher's perspective and viewpoint in the analysis, the adopted methodological approach will be supported by qualitative interpretive research (Denzin; Lincoln, 2006), (Méndez, 2013; Hughes; Pennington, 2017; Mota-Pereira, 2022) and documentary research (Fonseca, 2002; Kripka; Scheller; Bonotto, 2015), in light of the critical discourse analysis (Fairclough, 2011; Van Dijk, 1993). To this end, I discuss the status of reading, particularly literature, in Brazil and in English and French language teaching methods. I highlight its use in the classroom in the context of colonialism and linguistic coloniality (Fanon, 2008; Achebe, 2009; Thiong'o, 1986) concerning the possibilities of speaking English in the current world, the contributions of post-method (Kumaravadivelu, 2003, 2006), and the challenges of a linguistic education (Souza; Hashiguti, 2022) that is attentive to the sociocultural contexts of learners. This approach allows for the development of more reflective and critical teaching strategies and promotes the use of literary texts as didactic resources that challenge colonial barriers and value cultural plurality.

Keywords: PROFICI, Languages without Borders, NUPEL, linguistic education, literature teaching, linguistic coloniality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BRACELPA	Associação Brasileira De Celulose E Papel
CAPES PrInt	Programa Institucional de Internacionalização
CBL	Câmara Brasileira Do Livro
CEFR	Quadro Comum De Referência Europeu
CsF	Programa Ciência sem Fronteiras
DAAD	Serviço Alemão De Intercâmbio Acadêmico
EF	<i>English First</i>
IBGE	Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística
IELTS	<i>International English Language Testing System</i>
NUCLI ISF	Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras
NUPEL	Núcleo Permanente de Extensão em Letras
PAF	Pavilhão de Aulas da Federação
PNADC	Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílios Contínua
PPGLINC	Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
PROEMF	Programa Especial de Monitoria de Francês
PROEMI	Programa Especial de Monitoria de Inglês
PROFICI	Programa de Proficiência para Estudantes e Servidores da Universidade Federal da Bahia
TOEFL ITP	<i>Test Of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program</i>
SNEL	Sindicato Nacional Dos Editores De Livros
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - “Arikba, a mulher de Makunaimi”, 2020, Acrílica e posca sobre tela, 72 x 75 cm	14
Figura 2 - Lugares na cidade.....	38
Figura 3 - Snapshot: Movie Trivia.....	56
Figura 4 - A página dupla do Cosmopolite.....	82
Figura 5 - Fazer compras na livraria.....	84
Figura 6 - A comparação em Francês.....	86
Quadro 1 - Objetivos e conteúdos dos 5 planos de aula com literatura.....	90
Figura 7 - Contextualização do romance “Weep not, Child”	92
Figura 8 - A família de Joseph.....	93
Figura 9 - Família de Ngotho, do livro Weep not, Child.....	94
Figura 10 - How big is your family?.....	97
Figura 11 - A aparência física, segundo o livro Interchange 1.....	101
Quadro 2 - O lugar da literatura em um plano de aula do PROFICI.....	108

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	12
INTRODUÇÃO.....	14
O PROJETO E A METODOLOGIA DE PESQUISA.....	17
2 LÍNGUAS E LITERATURAS, PARTIDAS E TRAVESSIAS.....	24
2.1 ENTRELACANDO OS FIOS DA PESQUISA COM O TEAR DO PESQUISADOR: AUTORRETRATO ESCRITO.....	24
2.2 O FIO QUE AMARRA A LÍNGUA AMARRA A LITERATURA.....	28
2.3 COLONIALISMO E COLONIALIDADE LINGUÍSTICA.....	40
3 REFAZENDO OS PASSOS DE UM PROFESSOR QUE PASSEIA PELOS BOSQUES DAS LÍNGUAS E DAS LITERATURAS.....	48
3.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL PROFICI.....	48
3.1.1 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E OS DESAFIOS DO PROFICI.....	49
3.1.2 AS CRÔNICAS DE UM PROFESSOR: O PROFICI, O LIVRO DIDÁTICO E O PLANO DE AULA.....	54
3.1.3 DETECTIVES IN THE CLASSROOM: XI SEMINÁRIO DE PESQUISA ESTUDANTIL EM LETRAS, 2017.....	61
3.2 AS FRONTEIRAS LITERÁRIAS DO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS: PERCORRENDO CAMINHOS POSSÍVEIS.....	73
3.3 MINHA VIRADA LINGUÍSTICA NO NUPEL: DA LÍNGUA INGLESA À LÍNGUA FRANCESA.....	78
3.3.1 A PRÁXIS ENTRELÍNGUE.....	79
3.3.2 O COSMOPOLITA SEDENTÁRIO: VOU LONGE, MAS NEM TANTO.....	81
4 LÍNGUAS E LITERATURAS: OBSERVAÇÕES E PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	88
4.1 ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DE UM MONITOR DO PROFICI: A LITERATURA EM CENA.....	89
4.1.1 PLANO DE AULA: UNIT 5 / PRE 1 - WEEP NOT, CHILD, DE NGŨGĨ WA THIONG'O.....	91
4.1.2 PLANO DE AULA: UNIT 7 / PRE 1 - I TOO HAD A LOVE STORY, RAVINDER SINGH.....	99
4.1.3 PLANO DE AULA: UNIT 9 / PRE 2 - “WHAT DOES SHE LOOK LIKE?”	100

4.1.4 PLANO DE AULA: UNIT 2 / PRE 2 - “HAVE YOU EVER BEEN THERE?”.....	104
4.1.5 PLANO DE AULA: UNIT 3 / PRE 2 - “IT’S A REALLY NICE CITY.”.....	105
4.1.6 OBSERVAÇÕES DEPOIS DA AULA.....	107
4.2 PROPOSTAS DIDÁTICAS A PARTIR DA POESIA.....	110
4.2.1 UMA POETA MI’KMAQ, RITA JOE.....	110
4.2.2 PROCEDIMENTOS GERAIS PARA UM PLANO DE AULA USANDO “I LOST MY TALK/J’AI PERDU MA LANGUE”.....	112
4.2.3 PROCEDIMENTOS GERAIS PARA UM PLANO DE AULA USANDO “MONUMENTS”.....	114
5 E CORTA! EM PÓS-CENA, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PAPEL DA LITERATURA EM MINHA PRÁXIS DOCENTE ENTRELÍNGUE.....	117
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	133

INTRODUÇÃO

Para início de história...

Um antigo ponto de caboclo canta o seguinte: "Eu tava naquela mata / ô mata dos índios vadiar / Eu tava naquela aldeia / Quando eu ouvi senhor Ogum me chamar". Em um primeiro momento, o vocábulo “vadiar” pode surpreender os ouvintes desse ponto, associando-o a preconceções que desembocam em sentidos não tão nobres ou poéticos. Enquanto o Dicionário de Umbanda (Pinto, 1975) define “vadiar” como a dança que se manifesta no terreiro durante os trabalhos, Alves e Rabelo (2009, p. 10) ensinam que:

é apenas depois de celebrada a descida de toda uma série de caboclos, que vêm da aldeia sagrada de Aruanda para vadiar no terreiro, apossando-se temporariamente do curador e dos seus filhos de santo, que se iniciam as atividades de cura propriamente ditas.

Figura 1 - “Arikba, a mulher de Makunaimi”, 2020, Acrílica e posca sobre tela, 72 x 75 cm



Fonte: Pipa Prize, Jaider Esbell. Disponível em:

https://www.pipaprize.com/pag/jaider-esbell/je20-037-t-_arikba-amulherdemakunaimi72x75cm_r9a1020-daniel-jabra/

Desse modo, vadiar encerra em si sentidos ambíguos e complementares, pois pode tanto representar estar à toa no mundo, no ócio, sem fazer nada, como também a própria dança, o movimento que precede a cura. Quando olho para a obra “Arikba, a mulher de Makunaimi”, percebo, em primeiro plano, a figura de uma pessoa deitada em uma rede multicores,

vadiando e vadiando. A mulher desta obra, fruto do trabalho criativo de Jaider Esbell, ativista indígena macuxi, falecido em 2021, não aparenta estar sozinha. Não apenas por repousar nos seus braços uma criança, mas por empreender o esforço de suspender o céu (Krenak, 2019) através de sua contemplação, rodeada de outras vidas e existências.

Se para Krenak, em “Diálogos: Desafios para a decolonialidade” (UNBTV, 2019), estamos “imersos na colonialidade”, percebo que a Mulher de Makunaimi se vê imersa na ancestralidade natural: flores, terra, árvores, estrelas, morada, arco-íris, fonte d’água, animais e, talvez, até mesmo vida microbiana. As cores e movimentos da imagem não nos parecem referir apenas ao elemento material ali em evidência, tal como encontraríamos em uma tela de natureza morta, pois o trabalho de Jaider Esbell aparenta descortinar a realidade outra dos povos originários. A máquina do mundo (Andrade, 2012) está em eterna abertura ao olhar indígena, pois estão “em relação com todos os outros seres sagrados que constituem o mundo” (Krenak, 2019, p. 20). Essa máquina do mundo, cobiçada como fim pela sofreguidão e pelos *burn-outs* da modernidade ocidental, deveria ser, talvez, o primeiro passo para a comunhão dos seres e para a cura da nossa relação com o planeta e seus habitantes outros-que-não humanos.

Estar à toa no mundo, por mais que inspire uma aparente passividade, se desencontra com o processo de desenvolvimento e progresso dos seres humanos, pois estes, segundo Krenak (2022, n.p.), “com suas economias estúpidas, precisam de muita água para hidrelétricas, usinas, indústrias, agropecuária e agronegócio — e estão sempre fazendo alguma reclamação.” Água, aqui, transmite um sentido literal, mas também simbólico da voraz dicotomia entre preservação e consumo, amor e ódio, vida e morte. É o jogo de espelhos entre Próspero e Calibã (Santos, 2003), um jogo de luzes e sombras que faz sentido dentro no sistema econômico atual, e que se projeta no quadro branco das salas de aula de língua, mas que podem desvanecer diante de novas formas de pensar e agir (n)o mundo. Esses espaços, costumeiramente, excluem de suas discussões questões de relevância social, tais como gênero, classe, raça, orientação sexual, conforme denúncia Muniz (2016, p. 770)

Ao discutir o campo da linguagem, estou falando aqui especificamente dessa entidade denominada Linguística, ciência que se ergueu e se sustenta até hoje em cima de dicotomias e exclusão de tudo que fuja a um certo modelo de ciência que se almejava fazer parte. Modelo este calcado na ideia de que cultura e sociedade são extralinguísticos e não fazem parte do que seja a língua.

Esse ato corajoso e deslocado da ótica colonialista e do capitalismo neoliberal que sustentam essa ideia de cultura e sociedade, de deitar-se em uma rede junta de toda a rede invisível que permeia os cosmos, aparenta, silenciosamente, afrontar/enfrentar os padrões e

valores hierarquizados da sociedade e daquilo que é considerado como útil e produtivo pelo mercado e pela lógica comercial. Assim como Arikba sustenta o céu com seu olhar, me proponho a entender e encontrar um caminho, através da leitura de textos literários, que permita docentes e discentes de língua estrangeira a explorar novas perspectivas que ampliem a compreensão crítica do mundo ao nosso redor.

Para isso, na segunda seção desta dissertação, eu apresento as motivações desta pesquisa através de um autorretrato escrito, caracterizando a metodologia de pesquisa aqui aplicada. Também exponho alguns caminhos possíveis para o entrelaçamento da língua com a literatura (Bona, 2017, 2020; Pereira, 2017), faço uma análise do quadro atual da leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2022), além de trazer uma discussão sobre as habilidades linguísticas (Richards; Renandya, 2002; Kumaravadivelu, 2003; Amaral Oliveira, 2015; Nunan, 2015; Richards, 2015; Marlina, 2018) e um panorama demonstrando a relação que os textos literários estabeleceram com os métodos de ensino de língua estrangeira ao longo da história (Tarvin; Al-Arishi, 1990; Brun, 2004; Kumaravadivelu, 2006; Larsen-Freeman; Anderson, 2011; Amaral Oliveira, 2014, 2015; Brown; Lee, 2015; Thamarana, 2015, Pereira, 2016). Eu concluo a seção discutindo os resultados da pesquisa Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil (British Council, 2014) e Índice de Proficiência em Inglês (English First, 2023), o ensino de inglês nas escolas públicas (Souza, 2005; Fortes, 2015; Procópio; Rezende, 2021; Mota-Pereira, 2022) e o colonialismo e a colonialidade linguística (Thiong'o, 1986; Kachru, 1992; Fanon, 2008; Achebe, 2009; Muniz, 2016; Hashiguti; Souza, 2022; Mota-Pereira, 2024).

Na terceira seção, em um mergulho autoetnográfico, apresento três experiências de ensino em programas institucionais e de extensão da Universidade Federal da Bahia, a saber, o PROFICI, o Nucli Idiomas sem Fronteiras e o NUPEL, além de tencionar as colonialidades identificadas no material didático destes cursos. Em relação ao PROFICI, discorro sobre a proposta de educação linguística engendrada pelo programa (Botelho, 2017; Pereira, 2018) além de apresentar algumas propostas realizadas por mim, em 2017, que buscavam vincular o ensino de línguas através da literatura ou da tradução intersemiótica (Cruz, 2004; Pereira, 2017). No Nucli Idiomas sem Fronteiras, apresento caminhos possíveis para se pensar o desenvolvimento da competência literária nos aprendizes, uma vez que o programa tem objetivos específicos/acadêmicos, que não preconizam diretamente a leitura de literatura. Por fim, apresento a minha virada de linguística, momento em que começo a trabalhar no NUPEL e ensinar exclusivamente a língua francesa. Neste sentido, discuto também aquilo que chamo de prática entrelíngue e faço algumas considerações sobre a minha tentativa de ressignificar a

colonialidade do livro-texto através da leitura e apresentação de referências literárias que fugissem da ênfase dada à França.

Na quarta seção, amparo-me na pesquisa documental para estabelecer um contraponto às minhas observações e percurso metodológico autoetnográfico, ao analisar os planos de aula de outro monitor do PROFICI. Aproveito para retomar as considerações feitas sobre o status da literatura dentro das aulas de línguas, apresento algumas estratégias e sugestões de ensino que podem ser mobilizadas, bem como as implicações interpretativas a que as escolhas de textos literários nos expõem. Para finalizar a seção, apresento duas propostas de aula, inspiradas na poesia da poeta mi'kmaq Rita Joe.

O PROJETO E A METODOLOGIA DE PESQUISA

Programas institucionais e de extensão, como o PROFICI, o Idiomas sem Fronteiras e o NUPEL, se estabelecem como mais um pilar na suplementação do currículo dos licenciandos de Letras, a exemplo da necessidade de maximização das experiências como etapa preparatória para atuação em sala de aula, e de oferecer uma formação abrangente para o desenvolvimento das ferramentas práticas e teóricas do futuro docente de línguas.

Por exemplo, nas sessões de formação do PROFICI, a coordenação acadêmica, constituída por docentes do Instituto de Letras, oferece não somente bases teóricas aos monitores, mas também uma perspectiva crítica e baseada no pensamento de educação democrática (hooks, 2003) e reflexiva, atenta às necessidades e anseios dos aprendizes. Por um lado, essas sessões são responsáveis por fomentar os conhecimentos práticos da docência, como as discussões sobre metodologias de ensino de línguas, preparação de planos de aula, ensino das diferentes habilidades linguísticas, avaliação (Botelho, 2017) etc. e, por outro, criam espaço para discussões mais críticas e significativas (Freire, 1974; Giroux, 1997) sobre a educação, como a integração linguística com temas socialmente relevantes, aspectos de justiça social e interculturalidade, ensino decolonial e a perspectiva de que os discentes estão no centro de sua aprendizagem linguística.

Dentro da realidade da UFBA, os licenciandos de Letras se voltam para as questões teórico-práticas do ensino de sua língua de estudo apenas em dois semestres da graduação, geralmente, os últimos, ao fazer as disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2. Eventualmente, alguns professores da instituição abrem o espaço das suas disciplinas para discussões voltadas ao ensino de línguas e desenvolvimento de planos de aula com base no conteúdo do curso. Pereira (2017, p. 157) comenta que:

No tocante à formação de professores nas disciplinas de Estágio Supervisionado, há uma ênfase no estudo de métodos, estratégias pedagógicas e assuntos afins que se destinam ao ensino de línguas estrangeiras na educação básica. A ementa das disciplinas sinaliza para o ensino de habilidades, gerenciamento e planejamento de aulas, entre outros assuntos. O estágio propriamente dito é feito em escolas públicas, exceto em circunstâncias excepcionais.

Botelho (2017) argumenta que as disciplinas de Estágio Supervisionado não são suficientes para englobar toda a complexidade envolvida na formação de novos professores, seja por conta das restrições impostas pela carga horária, pelo papel do aluno-professor nas aulas práticas ou também na abrangência dos conteúdos abordados em sala de aula durante um ou dois semestres. Percebo, assim, que esses programas institucionais são espaços voltados a complementar e substanciar a formação continuada do professor de línguas estrangeiras, que enfrentará múltiplos cenários quando da sua prática docente fora da Universidade. Destaco, ainda, que os licenciandos em Letras não dispõem de disciplinas específicas voltadas ao estágio supervisionado de literaturas em língua inglesa, o que pode prejudicar o entrecruzamento dessas áreas, língua e literatura, que já são sistematicamente separadas. A título de ilustração, em 2017.2, cursei a disciplina LETA98 – O teatro da língua inglesa – com a professora Fernanda Mota e tivemos a oportunidade de refletir sobre as possibilidades de uso da literatura dentro das salas de língua inglesa. Fui o responsável pela peça teatral *Long Day's Journey into Night*, do dramaturgo estadunidense Eugene O'Neill. Além de ter elaborado um seminário sobre a peça para discuti-la com os colegas de turma, a professora da disciplina organizou uma visita a uma escola pública em Salvador, para que nós pudessemos apresentar e conversar essas obras literárias com os estudantes interessados. A sala estava cheia e os participantes se engajaram com as temáticas profundas narradas por Eugene O'Neill nesta peça, trazendo relatos pessoais e familiares de muita intensidade. Inclusive, mencionaram o distanciamento da Instituição Pública de Ensino Superior para com as Instituições Públicas de Ensino Básico, sugerindo que novos encontros fossem feitos pelos estudantes universitários, a fim de apresentar as possibilidades de ensino e pesquisa para além do ensino fundamental e médio. A propósito, essa foi a minha única visita realizada em uma escola pública, uma vez que meu Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa aconteceu em formato virtual, por conta da pandemia de COVID-19 entre os anos de 2020 e 2022.

Em relação ao PROEMI (Programa Especial de Monitoria de Inglês), subprograma do PROFICI, apesar da existência de uma metodologia orientadora, a abordagem comunicativa (Brown, 2007), em que os aprendizes são convidados a desenvolver funções comunicativas da

língua que estão aprendendo, existe a possibilidade de se usar em sala de aula outras abordagens e recursos, como a literatura e outras produções artísticas e da mídia (Santos, 2016; Botelho, 2017).

Tendo em vista a relevância e atualidade do tema, a pesquisa que desenvolvo caminha para responder à seguinte pergunta: de que modo eu, o presente pesquisador, me valho de meus repertórios de leitura de textos literários no planejamento e condução de minhas aulas?

Destarte, o objetivo geral deste trabalho é investigar, numa perspectiva autoetnográfica, se a minha atuação enquanto professor de língua inglesa e francesa envolve a práxis mediatizadas pela formação em literatura, que faz parte do currículo de graduandos em Letras, no que tange à inserção de insumos literários no processo de educação linguística dos aprendizes.

O primeiro objetivo específico visa compreender o lugar da literatura nas aulas de língua estrangeira, buscando pontos de convergência entre língua e literatura em uma discussão teórica. O segundo objetivo consiste em analisar, autoetnograficamente, as atividades e planos de aula propostos pelo pesquisador no que tange ao uso de recursos como a literatura e outras produções artísticas e midiáticas, frente a colonialidade dos livros didáticos, observando se me valho de meus repertórios do campo dos estudos de literatura. Nele, pretendo, também, fazer uma análise documental de planos de aula de um outro monitor do PROFICI, para oferecer uma nova perspectiva dos pontos aqui investigados. O terceiro objetivo visa delinear duas propostas de educação linguística mediadas pela literatura para discutir questões relevantes da contemporaneidade, tais como a intercompreensão, o plurilinguismo, as identidades plurilingues, a interculturalidade e a decolonialidade, contribuindo para uma educação linguística que expanda as possibilidades de leitura de si, do texto e de mundo (Freire, 2021).

Diante de um problema de pesquisa, o pesquisador, neste caso, um linguista aplicado em *devir*, se vê diante de uma ampla gama de epistemologias e procedimentos metodológicos para recortar, cientificamente, o fenômeno que se propõe entender. Diz Cardano (2024, p. 55) que “[e]ntre essas diversas posturas teóricas e epistemológicas, há algumas ‘tensões’, mas nada que possa ser comparado à guerra de paradigmas entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa que caracterizou as últimas décadas”. Essas tensões se reverberam nas discussões sobre objetividade e subjetividade nos modos de fazer pesquisa, bem como no ideal de separação entre sujeito e objeto. Diante da impossibilidade de diferenciar “o que está em nossas mentes e o que está ‘lá fora’ no mundo” (Ellis; Bochner, 2000 *apud* Paiva, 2019, p. 330) e devido ao caráter social do estudo aqui proposto e da inserção da perspectiva e olhar do

pesquisador no seu objeto de análise, o viés metodológico adotado será sustentado pela pesquisa de cunho qualitativo interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006). A pesquisa qualitativa é um conceito em constante adaptação, que se adapta às demandas do contexto sociohistórico no qual está inserida. Fazendo essa ressalva, Denzin *et al.* (2023, p. 14, tradução nossa) propõe a seguinte definição de trabalho

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e performances, incluindo memorandos para si. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo. O que isso significa é que pesquisadores qualitativos estudam coisas em seus ambientes naturais, que são socialmente construídos, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos no que tange os significados que as pessoas lhe conferem¹.

Tendo em vista esse mundo social que se delineia diante do pesquisador, faz-se necessário adotar uma lente interpretativista nos fatos analisados, uma vez que este “interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas sim várias realidades” (Moita-Lopes, 1994, p. 331). Para entrar em contato com essas múltiplas realidades, a pesquisa qualitativa pode operar a partir de diferentes abordagens, quais sejam, a pesquisa narrativa, a pesquisa fenomenológica, a teoria fundamentada, a etnográfica e o estudo de caso (Creswell, 2014). Por conta de mudanças nos paradigmas científicos e no campo das epistemologias, sobretudo no que se refere à crise da representação nas ciências sociais, na década de 1980, percebemos que um “movimento em direção à pesquisa personalizada reflete apelos para dar maior ênfase às formas como o etnógrafo interage com a cultura pesquisada²” (Holt, 2003, p. 18). Esta crise, bem como esta pesquisa “mais personalizada” abre espaço para o surgimento de uma nova abordagem, conhecida como “autoetnografia”. De acordo com (Adams; Jones; Elis, 2015, p. 1-2), esta abordagem

Usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar crenças, práticas e experiências culturais.
Reconhece e valoriza os relacionamentos de um pesquisador com os outros.

¹ No original: “Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and performances, including memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. What this means is that qualitative researchers study things in their natural settings, which are socially constructed, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them”.

² No original: “The movement toward personalized research reflects calls to place greater emphasis on the ways in which the ethnographer interacts with the culture being researched”.

Usa autorreflexão profunda e cuidadosa — normalmente chamada de “reflexividade” — para nomear e interrogar as interseções entre o eu e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político.

Mostra “pessoas no processo de descobrir o que fazer, como viver e o significado de suas dificuldades”.

Equilibra rigor intelectual e metodológico, emoção e criatividade.

Esforça-se pela justiça social e para tornar a vida melhor³.

Assim, filio-me a esta abordagem autoetnográfica (Méndez, 2013; Hughes; Pennington, 2017; Mota-Pereira, 2022), pois entendo que esta “pode corroborar com um fazer científico que leve em consideração propostas da pós-modernidade e o pensamento pós-colonial, em uma tentativa de romper padrões epistemológicos e ontológicos, entendidos como saturados e fossilizados” (Ono, 2018, p. 53) e, por isso, faço coro com Ono (2018, p. 55), quando afirma que “a escolha da autoetnografia como viés metodológico implica entregar-se à vulnerabilidade criada pelo próprio trabalho, da criatura causando efeito no criador, atribuindo significado e significância às suas ações e experiências, por meio da escrita autoetnográfica.” Destarte, a entrega dessa vulnerabilidade se apresentará através de recursos da pesquisa documental (Fonseca, 2002; Kripka et al., 2015), com a apresentação de planos de aula, discussão de materiais didáticos, indagações, inquietações e críticas íntimas e voltadas à minha práxis docente entrelíngue. Esta práxis, marcada pela intersecção entre a teoria e a prática, é um reflexo daquilo que Kumaravadivelu (2003, 2006) chama de parâmetro da praticabilidade: enquanto professor, a minha experiência em sala de aula gera uma teoria, que por sua vez, é novamente aplicada em sala de aula, em um constante ciclo de refinamento. Acredito que o olhar autoetnográfico também sirva para diluir as fronteiras do “teórico” com a do “aplicador”.

Para o desenvolvimento do processo metodológico, (i) organizei a discussão do referencial teórico em três etapas: um breve relato autoetnográfico de apresentação do pesquisador, uma análise das possibilidades de inserção da literatura como estratégia de ensino de línguas e uma explanação sobre o colonialismo e a colonialidade linguística. Em seguida, (ii) teço alguns comentários acerca da experiência formativa no PROFICI, bem como algumas críticas sobre o livro didático adotado pelo programa, a coleção *Interchange*. Após isso, apresento um plano de aula, assim como um projeto de aprendizagem em que constatei o

³ No original:

“Uses a researcher’s personal experience to describe and critique cultural beliefs, practices, and experiences.

Acknowledges and values a researcher’s relationships with others.

Uses deep and careful self-reflection—typically referred to as ‘reflexivity’—to name and interrogate the intersections between self and society, the particular and the general, the personal and the political.

Shows ‘people in the process of figuring out what to do, how to live, and the meaning of their struggles.’

Balances intellectual and methodological rigor, emotion, and creativity.

Strives for social justice and to make life better.”

uso de textos literários como proposta de ensino. Ressalto que, para fundamentar as análises, baseio-me na *Análise Crítica do Discurso*, pois, notando que a língua é uma prática social (Fairclough, 2011) e nela podemos perceber relações de dominação, de poder e da desigualdade (Van Dijk, 1993), ou seja, marcas ideológicas, implícitas e explícitas, através da linguagem e do discurso.

Sequencialmente, (iii) apresentei um plano de aula desenvolvido no contexto do *Idiomas sem Fronteiras*, em que o uso da literatura não pode ser identificado. Por meio da perspectiva autoetnográfica, que me permite criticar as minhas próprias práticas e experiências (Santos, 2017), revisei a minha produção e tentei imaginar possibilidades de uso da literatura em contexto de ensino acadêmico. Depois disso, (iv) continuo com um relato autoetnográfico para contextualizar a virada linguística, do inglês para o francês, bem como o conceito de *práxis entrelíngua*. A partir daí, questiono novamente as marcas coloniais presentes tanto no livro-texto adotado pelo NUPEL, quanto nos meus planos de aula desenvolvidos, apresentando uma ânsia de romper com o excesso referencial que se dá ao francês europeu e buscar referências em outras partes da francofonia.

Aproveitando-me do fato de que “já que não se impede que se acrescentem outras fontes de dados na pesquisa autoetnográfica” (Paiva, 2019, p. 341), (v) busquei recursos da pesquisa documental (Kripka, Scheller, Bonotto, 2015) para dar um referencial à minha visão autoetnográfica a partir das produções de outro monitor do programa. Analiso cinco planos de aula deste monitor, também valendo-me da *Análise Crítica do Discurso* (Van Dijk, 1993; Fairclough, 2011), para tencionar aspectos sociais que se sobressaltam às páginas dos textos literários escolhidos pelo monitor: em certos momentos, faz-se necessário discutir, por exemplo, a questão da poligamia em algumas sociedades africanas, os papéis de gênero, as experiências imigrantes, o racismo, a organização do conceito de família, entre outros.

Nestes planos, propus identificar quais foram os textos literários escolhidos, seus gêneros textuais, o país de origem, bem como a abordagem utilizada para inserir a literatura durante as aulas. A partir destas observações, (vi) faço duas propostas de ensino, para aulas de língua inglesa e francesa, em que a literatura figura não como insumo linguístico para discussões acerca de temas exclusivamente estruturais, como a gramática ou o vocabulário. Ambas as propostas visam descortinar as questões sócio-político-econômicas (Mason, 2002), que atravessam a sala de aula, tais como questões linguísticas, de gênero, classe, raça e identidade (Pereira, 2019), numa mirada decolonial (Mota-Pereira, 2022; Mota-Pereira, 2024), crítica (Kumaravadivelu, 2003) e transgressiva (hooks, 2013).

Ressalto que, por virtude da abordagem metodológica adotada, procuro não dividir, cartesianamente, seções para coleta, discussão e apresentação dos resultados, uma vez que “a discussão já é resultado e já discutimos enquanto geramos os dados, pois não há como fazer isso sem passar pela interpretação do pesquisador” (Paiva, 2019, p. 327).

2 LÍNGUAS E LITERATURAS, PARTIDAS E TRAVESSIAS

Don't write in English, they said,
 English is not your mother tongue...
 ...The language I speak
 Becomes mine, its distortions, its queerness
 All mine, mine alone, it is half English, half
 Indian, funny perhaps, but it is honest,
 It is as human as I am human...
 ...It voices my joys, my longings my
 Hopes...
 (Kamala Das, 2014)

2.1 ENTRELAÇANDO OS FIOS DA PESQUISA COM O TEAR DO PESQUISADOR: AUTORRETRATO ESCRITO

Começo este texto, acionando, autoetnograficamente (Méndez, 2013; Hughes; Pennington, 2017; Mota-Pereira, 2022), os primeiros meses do ano de 2007 em uma das aulas de língua inglesa que tive na quarta série do ensino fundamental (que seria, atualmente, 5º Ano do Ensino Fundamental I). Na verdade, é mais exato dizer “aula que teria tido”, pois lembro de ter me dirigido à professora para reclamar de um súbito mal-estar, com sintomas que forçosamente me impediriam de acompanhar a lição do dia. A professora me liberou e eu me refugiei em algum canto da escola. Não posso dizer com certeza se o desconforto foi subterfúgio de uma mente criativa para fugir da aula ou fruto de uma moléstia psicossomática causada pela disciplina a ser ministrada. A língua de Shakespeare me causava um pavor indescritível: as palavras me eram opacas, pois delas não conseguia extrair nenhum sentido ou relevância para o meu contexto de vida. A gramática era muito confusa para mim, pelo fato de a ordem de palavras ser diferente da minha língua materna, além da dificuldade de memorizar os muitos verbos irregulares, a função e colocação dos auxiliares e de dominar os diferentes tempos verbais que compõem a língua inglesa. As habilidades orais, fosse produção ou compreensão, eram as barreiras intransponíveis que garantiam o meu distanciamento psicológico e identitário com a língua inglesa, pois eu era incapaz de compreender o que era dito pela professora, pelos colegas da turma, ou nas atividades de compreensão oral, além de que ainda penava para balbuciar algumas palavras do meu limitado vocabulário.

Essas percepções e experiências me acompanharam por todo o Ensino Fundamental, até o final da oitava série (atual 9º ano do Ensino Fundamental II). Eu, sujeito em formação intelectual, política e cultural, durante parte da infância e adolescência, estava impossibilitado

de participar ativamente das aulas de língua estrangeira, uma vez que o uso da língua portuguesa, ainda que em uma perspectiva translíngue (Cenoz; Gorter, 2021), era terminantemente proibido. Sobre isso, esclarecem Cenoz e Gorter (2021, p. 1) que

A pedagogia translíngue é uma abordagem teórica e instrucional que visa aprimorar o desenvolvimento de habilidades de linguagem e conteúdo no ambiente escolar, utilizando recursos de todo o repertório linguístico do aprendiz. A pedagogia translíngue consiste em ativar os recursos de falantes multilíngues para expandir a aprendizagem de idiomas e dos conteúdos escolares. Os falantes multilíngues possuem repertórios mais amplos do que os monolíngues e frequentemente são aprendizes de idiomas mais experientes. No entanto, o potencial dos aprendizes multilíngues com base em seu repertório ainda não foi totalmente desenvolvido, pois as escolas, tradicionalmente, adotaram ideologias monolíngues e isolaram idiomas no currículo. Isso ocorre mesmo quando as escolas trabalham para o desenvolvimento de competências multilíngues.⁴

Ao longo desses anos, recordo-me do sentimento de incapacidade, do medo, da vergonha que me acompanhavam durante as aulas e que me faziam acreditar que a língua inglesa não era para mim. No entanto, em uma dessas aulas da oitava série, a professora realizava um exercício de prática gramatical controlada. Nós, os estudantes, deveríamos completar algumas frases com os verbos auxiliares “*was*” ou “*were*”. À época, eu não fazia ideia do significado dessas palavras, mas percebi que, pelo layout da tabela do livro didático, havia mais possibilidades com “*was*” do que com “*were*”, e essa foi a minha resposta para a professora. Acertei a questão, mas, por algum motivo, aquele momento despertou um desejo reprimido de aprender a língua inglesa e de não precisar mais depender de estatística para me comunicar. Pedi para a minha família que me comprasse um caderno e, a partir daquele dia, passei a fazer algumas lições que encontrava na internet.

Os anos de 2011 e 2012 foram o auge de sucesso dos chamados sites de compra coletiva. Esses sites conectavam os consumidores a produtos e serviços locais, como restaurantes, spas, salões de beleza, academias, eventos e cursos de idiomas, oferecendo descontos significativos, mediante a participação de um número mínimo de compradores. Devido a esse meu repentino interesse em estudar o idioma, recebi de presente de minha tia um pacote de aulas de uma escola online que se posicionava como uma escola de “inglês britânico e americano”. Não entendia ainda que ali estavam em jogo as dinâmicas do

⁴ No original: Pedagogical translanguaging is a theoretical and instructional approach that aims at improving language and content competences in school contexts by using resources from the learner’s whole linguistic repertoire. Pedagogical translanguaging is about activating multilingual speakers’ resources so as to expand language and content learning. Multilinguals have broader repertoires than monolinguals, and they are often more experienced language learners. However, the potential of multilingual students based on their repertoire has not been fully developed because traditionally schools have adopted monolingual ideologies and have isolated languages in the curriculum. This is even the case when schools work towards the development of multilingual competences.

imperialismo linguístico (Phillipson, 1992, 2010; Oliveira, 2017) e do interesse do norte global, representados por dois países do *inner circle* (Kachru, 1992), ou círculo interno, a saber, os Estados Unidos e a Inglaterra. As aulas tinham como foco o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas, sem adentrar nas questões humanísticas e (inter-)culturais que também fazem – ou deveriam fazer – parte do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Apesar dessas ressalvas, o aprendizado da língua inglesa durante o Ensino Médio me permitiu descortinar um outro mundo de possibilidades para o meu futuro, uma vez que, até então, eu havia decidido pelo curso de Direito. Nesse impasse, optei pelo Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, mas levei comigo o interesse de cursar Letras e, assim, ter acesso a outras língua-culturas (Mendes, 2015). Nessa primeira graduação, tive a oportunidade de frequentar inúmeras disciplinas da grade curricular de Letras-Inglês, inclusive de outros idiomas, a exemplo da língua alemã e da língua francesa, o que facilitou o meu processo de reingresso no ano de 2018. Atualmente, faço uma terceira graduação em Letras/Português-Francês, além de ter sido aprovado em 2023 na seleção de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC), da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA), pesquisando a área da Linguística Aplicada.

Entre 2016 e 2018, atuei como monitor de língua inglesa no PROFICI – Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA –, entre 2018 e 2019, no Programa IsF – Idiomas Sem Fronteiras⁵ – como professor de língua inglesa e, em 2019.1, atuei também como professor voluntário de alemão, após ter retornado de um curso de inverno da Alemanha, financiado pelo DAAD, o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico. Entre 2022.2 e 2024.1, fui selecionado, em 1º lugar, professor substituto da Área de Inglês do Instituto de Letras da UFBA. Entre 2023.2 e 2024.1, fui monitor do PROEMF (Programa Especial de Monitoria de Francês), subprograma do PROFICI e, em 2024.2, retorno, por mais um semestre, como Professor em Formação do NUPEL, dos cursos de língua francesa.

As experiências que tive na graduação e nos lugares onde ensinei me levaram ao tema desta dissertação. Conforme consta no título do trabalho, a presente dissertação

⁵ “O Programa de Proficiência para Estudantes e Servidores da UFBA (Profici) e o Núcleo de Línguas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) são programas institucionais protagonistas no processo de democratização do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na UFBA. Ambos os programas, o Profici, a nível local, criado em 2012, e o IsF, a nível federal, criado em 2012 como Inglês sem Fronteiras e renomeado, em 2014, como Idiomas sem Fronteiras, emergem da necessidade de elevar a proficiência linguística da comunidade universitária, bem como projetar as universidades no âmbito internacional, tendo em vista as propostas de internacionalização do ensino superior, como fomentadas pelo encerrado Ciências sem Fronteiras (CsF) e o atual Programa Institucional de Internacionalização (Capes/PrInt).” (Almeida; Pereira, 2023, p. 140).

percorrerá caminhos que ligam a língua e a literatura ao longo da minha formação docente. No entanto, é importante sinalizar que a presente dissertação não simboliza a ode de um leitor apaixonado por literatura, pelo contrário. Durante toda a minha trajetória como leitor, experimentei sentimentos mistos e dissonantes sobre o status que os textos literários ocupavam em minha vida, variando de muito a nada. Em boa parte da infância e adolescência, a leitura figurou como uma das minhas principais atividades de lazer, sendo um frequentador assíduo de bibliotecas escolares, bibliotecas públicas, como a Biblioteca Thales de Azevedo, apresentada a mim por minha mãe, Christiane, bem como de livrarias e sebos. Nesse contexto, cheguei a ser em alguns momentos proibido de pegar livros emprestados, devido ao fato de deixar de lado os estudos do ensino fundamental e médio por causa desse hábito de leitura. Além disso, já no período de adolescência, recordo-me de pedir referências literárias e comentar sobre algum livro ou autor que estava lendo e ser respondido com orientações de, ao invés de ler, estudar para concursos públicos, por exemplo, e garantir o meu sustento financeiro. Surge, então, com a chegada da maioridade e de suas responsabilidades inerentes, um sentimento de insatisfação e descontentamento com a literatura.

Apesar do seu potencial de entretenimento e diversão, a literatura é também um poderoso mecanismo de estranhamento (Chklovski, 1970) e de desautomatização da realidade, nos fazendo refletir sobre aspectos importantes da nossa subjetividade, assim como da vida em sociedade. Como permitir, então, me distrair e me desautomatizar, em face dessas novas necessidades acadêmicas e profissionais, obviamente com raízes no processo desenvolvimentista do capitalismo e neoliberalismo (Vaz, 2023), que tomaram meu tempo e disposição? Em primeiro lugar, as leituras regulares e autônomas, em especial de textos literários, foram suplantadas pela leitura dos inúmeros livros e artigos acadêmicos da minha primeira graduação na UFBA, em Humanidades. O retorno aos textos literários apenas se deu com as disciplinas específicas da graduação de Literatura, mas, ainda assim, no contexto em que os textos eram obrigatórios para a realização das atividades pontuadas, e não por uma decisão ou gosto pessoal, o que me leva a refletir sobre os desafios à leitura extensiva (Harmer, 2003) durante a graduação. Ainda hoje, na condição de estudante de reingresso em um curso de graduação na UFBA, estudante de pós-graduação, estando em processo de escrita da dissertação e atuando como professor, me sinto inquieto em escolher um livro de literatura, pois sinto que estou deixando outras atividades urgentes para trás. Ironicamente, é a literatura atuando antes mesmo de abrir as páginas do livro...

No entanto, ao longo das minhas experiências formativas como professor do PROFICI e do IsF – Idiomas sem Fronteiras, através das sessões de formação organizadas

pela coordenação geral e acadêmica dos referidos programas, aprendemos que o texto literário tem o potencial de trazer para a sala de aula valiosos insumos linguísticos, culturais, discursivos e humanísticos para discussão e apropriação da língua estrangeira em seus múltiplos aspectos (Pereira, 2019).

2.2 O FIO QUE AMARRA A LÍNGUA AMARRA A LITERATURA

O filósofo afropeu Dénètem Touam Bona (2017), em um artigo intitulado “A arte da fuga: dos escravos fugitivos aos refugiados”, evocando a ideia foucaultiana de heterotopias, postula que fugir da possibilidade de ser capturado pelas potências colonialistas é uma forma criativa de “fazer vazar o real”. Os cosmo- e ecocídios, aos quais Touam Bona (2020) faz referência, causam “angústia, paralisia, asfixia” (Bona, 2020, p. 10). Estes acionam, por sua vez, o instinto de sobrevivência, que, segundo Bona (2017), nos leva à arte da fuga, pois a fuga não é sinônimo de covardia, mas sim de criatividade, persistência em existir. Já em *Cosmopoéticas do refúgio*, Touam Bona (2020, p. 10) propõe que os caminhos de fuga sejam trilhados através do sonho e da poesia, sendo esta última a “celebração da terra, celebração do céu, celebração do cosmos”.

Por que então, diante da persistente perseguição do norte global, este norte que, para recuperar as contribuições de Acosta (2016, apud Pereira 2019, p. 415), se entende por “desenvolvido”, “rico”, “avançado”, “civilizado” e que se entende estar no “centro” das relações geopolíticas contemporâneas, não pensar na criatividade, no sonho, no ficcional ou na literatura como um caminho de fuga? Fica assim exposto o convite à imaginação, o convite ao sonho, não apenas o sonho onírico, mas àquele que menciona Krenak (2019, p. 22), que diz “[q]uando defendo que precisamos voltar a sonhar é porque precisamos acreditar na criação de uma inteligência sutil, movente, para permitir que a vida, em sua diferença, coexista”. Coexistência é um atributo caro à pedagogia da possibilidade (Kumaravadivelu, 2006).

Se em uma sala de aula que adota uma metodologia centrada nos aprendizes é preciso investigar quais são os conhecimentos prévios, interesses e objetivos da classe, faz-se necessário, então, para colocar em prática os anseios de Bona (2017, 2020) e Pereira (2017), conhecer o perfil dos estudantes brasileiros no que tange suas práticas de leitura. Para isso, podemos fazer uso do panorama traçado pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, que, em 2024, já se encontra na 5ª edição.

A pesquisa da qual resulta a publicação de *Retratos da leitura no Brasil* foi aplicada, pela primeira vez em 2001, através de uma parceria entre a Câmara Brasileira do Livro

(CBL), o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS), além do apoio da Associação Brasileira de Celulose e Papel (Bracelpa), objetivando compreender o perfil dos leitores e compradores de livros, entender suas preferências de leitura e identificar elementos que dificultassem o crescimento da leitura no Brasil (Correa, 2010). Desde então, mais quatro pesquisas foram realizadas, nos anos de 2008, 2012, 2016 e 2020, contribuindo não apenas para descortinar as condições atuais do quadro de leitores e não-leitores do país, mas também para o estabelecimento de um registro histórico que possa traçar variações e/ou permanências no índice dos dados coletados, o que pode informar o desenvolvimento de políticas públicas específicas para situação, bem como projetos culturais e práticas pedagógicas.

A pesquisa mais recente, aplicada entre 2019 e 2020, além do contar com a participação do Instituto Pró-Livro (IPL), da Abrelivros, do SNEL e da CBL, também contou com o apoio do Itaú Cultural. Seus resultados, divulgados em 2020, apontaram para uma situação preocupante, pois, “de 2015 a 2019, sofremos uma perda: passamos de 104,7 milhões de leitores para 100,1 milhões – uma queda de 4,6 milhões, mais acentuada nas classes A (de 76% de leitores para 67%) e B (de 70% para 63%) e entre os que cursaram o Ensino Superior (de 82% para 68%)” (Saron, 2021, p. 11). Assim, dentro do *Perfil do Leitor*, com exceção da faixa de 05-10, que subiu de 67% para 71% de leitores, todas as demais faixas etárias registraram queda nos números, variando de 1 a 8 pontos percentuais. Apenas nesse intervalo de 4 anos, registrou-se uma queda na média de leitura de livros indicados pela escola nos 3 meses anteriores à pesquisa nos intervalos das faixas etárias de 5 a 10 anos, 11 a 13, 14 a 17 e 18 a 24 (Instituto Pró-Livro, 2022). Sobre a outra ponta do eixo, observa Saron (2021, p. 11) que “decrecem os leitores conforme avança a faixa etária. De 50 a 69 anos, são 38%; acima de 70, 26% – marcas também menores que as de 2015.”.

Apesar de não serem explícitas as causas dessa queda no número de leitores no Brasil, a quinta seção da pesquisa, *Barreiras para leitura*, nos permite tecer algumas considerações a respeito. A primeira razão, apontada tanto pelos leitores, quanto pelos não-leitores, é a falta de tempo, 47% e 34%, respectivamente. O grupo de leitores elegeu em segundo e terceiro lugar as opções “Porque prefere outras atividades”, com 9% dos votos, e “Porque não tem paciência para ler”, com 8%. No entanto, desse grupo, 82% dos entrevistados revelaram que gostariam de ter lido mais. Já entre os não-leitores, a segunda opção mais votada foi “Porque não gosta de ler”, com 28% de preferência, e, igualmente em terceiro lugar, a razão “Porque não tem paciência para ler”, contando com 14% dos votos. A pesquisa também buscou entender quais atividades eram realizadas pelos leitores e não-leitores em seu tempo livre. As cinco primeiras

respostas foram assistir televisão, usar a internet, escutar música ou rádio, usar WhatsApp e assistir filmes em casa, com porcentagens médias entre os dois grupos variando de 67% a 51% de preferência dos informantes. No contexto em que a maior queixa dos entrevistados se trata da falta de tempo disponível para a leitura, vale também destacar o crescimento no uso das redes sociais, como Facebook, Twitter ou Instagram. Em 2011, 18% dos entrevistados indicaram ser essa uma de suas preferências de atividade durante o tempo livre. Em 2018, o número quase dobrou, indo para 35% e, em 2019, 44% (Instituto Pró-Livro, 2022).

A pesquisa permitiu também entender se houve alguém em especial que motivou (ou não) os participantes no gosto pela leitura. Dos 34% dos entrevistados que responderam sim à pergunta “Houve influência de alguém para gostar de ler?”, 11% atribuíram a influência aos professores, 8% à mãe ou responsável do sexo feminino, 4% ao pai ou responsável do sexo masculino e 4% a algum outro parente. Vale notar que, nas pesquisas de 2011, 2015 e 2019, 0% das respostas atribuíram o seu gosto pela leitura por intermédio de um influenciador digital, como um youtuber (Instituto Pró-Livro, 2022). Olhando o outro lado da moeda, é revelador que 66% dos entrevistados responderam “não” sobre a existência de alguém que os influencia a gostar de ler, o que pode indicar sérios prejuízos no desenvolvimento e estabelecimento de uma cultura de leitores no país, exemplificada pela própria queda no número de leitores entre 2015 e 2019.

A 5ª edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* trouxe também uma novidade que é muito cara aos objetivos desta dissertação. Ela inaugura um módulo de perguntas dedicado exclusivamente aos hábitos de leitura do que tange a literatura, procurando investigar o interesse e gosto dos informantes por textos literários, autores, séries e sagas, formatos de apresentação etc. Por exemplo, a escola ou os professores estão em primeiro lugar, com 52%, no ranking de motivos que levaram os entrevistados a se interessar, especificamente, por literatura. Em segundo lugar, está a tradução intersemiótica, ou seja, os livros e histórias que foram adaptadas para o cinema, com 48%, e, em terceiro lugar, com 41%, a influência de amigos. Dois dados interessantes são que 33% dos entrevistados atribuem a letras de músicas as razões que os levaram a se interessar por literatura, pois assim podemos perceber a interação das diferentes linguagens nas práticas sociais e a forma como a música pode influenciar positivamente o gosto pela leitura, demonstrando o papel das artes na formação cultural e intelectual dos sujeitos, e outros 25% identificaram que o interesse surgiu por meio de algum influenciador digital, denotando o espaço ocupado atualmente pelas redes sociais nas tomadas de decisão da sua audiência. Em relação à motivação para ter lido literatura, 38% dos entrevistados responderam que o motivo era gosto ou interesse pessoal, o que desvela a

importância de se considerar os interesses e inclinações pessoais de cada leitor, que podem encontrar na literatura uma fonte de prazer e crescimento pessoal, conhecimento e aprendizagem. Outros 18% afirmaram que lêem literatura para se distrair, o que sugere e confere à literatura um lugar de escapismo, proporcionando, talvez, uma pausa, mas também uma fuga (Bona, 2017) ou estranhamento (Chklovski, 1970) das pressões e rotina do cotidiano. Assim, servindo como uma forma de entretenimento, a literatura pode permitir que os leitores adentrem diversos territórios, bem como mundos imaginários, oníricos, que os permite vivenciar as mais diversas experiências, sem precisar sair do lugar. Finalmente, o terceiro dado revela que 16% dos entrevistados lê literatura por indicação da escola, o que ressalta o papel basilar das instituições educacionais na promoção da leitura.

No bojo do conceito de educação ao longo da vida e do estabelecimento de uma cultura de aprendizagem (Ireland; Spezia, 2014), entendemos que, às escolas e instituições de ensino, não cabe apenas a apresentação dos movimentos literários relevantes para aquela comunidade, bem como das obras clássicas e contemporâneas, mas também é seu papel instilar nos corações dos aprendizes hábitos de leitura que possam espalhar por toda a sua vida, similar à proposta de bell hooks com o seu “desejo de saber”, ou “*the longing to know*” (hooks, 2010, p. 7). Nesse sentido, o relatório da Sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Belém, Brasil, em dezembro de 2009 explica que

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental na abordagem de questões e desafios educacionais globais. A aprendizagem ao longo da vida ‘do berço ao túmulo’ é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos; é abrangente e parte integral da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem recomendados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a saber, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Ireland; Spezia, 2014, p. 249, tradução nossa).⁶

É necessário ressaltar que, muitas vezes, os livros introduzidos pela escola podem ser vistos como uma obrigação das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, mas, em se observando os interesses e metas dos estudantes, é possível despertar um interesse duradouro que extrapole os muros da escola e os ajude a vivenciar os pilares de aprendizagem.

⁶ No original: the role of lifelong learning is critical in addressing global educational issues and challenges. Lifelong learning “from cradle to grave” is a philosophy, a conceptual framework and an organising principle of all forms of education, based on inclusive, emancipatory, humanistic and democratic values; it is all-encompassing and integral to the vision of a knowledge-based society. We reaffirm the four pillars of learning as recommended by the International Commission on Education for the Twenty-first Century, namely learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together.

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* também investigou quais foram os últimos livros e autores de literatura lidos pelos informantes e destacamos aqui as respostas referentes ao mundo anglófono. Das 14 obras mais citadas, em terceiro lugar no ranking total de leitores, aparece a série *O Diário de um Banana*, do escritor estadunidense Jeff Kinney. Em quarto lugar, a saga *Harry Potter*, da escritora britânica J. K. Rowling. Em sexto lugar, o *best-seller* canadense *A Cabana*, do escritor William P. Young. Em vigésimo-primeiro, *A Culpa é das Estrelas*, romance do escritor estadunidense John Green. Em oitavo lugar, o romance erótico *50 Tons de Cinza*, da autora britânica E. L. James. Em sexagésimo-nono, da também britânica Jojo Moyes, *Como Eu Era Antes de Você* e, em décimo lugar, a saga *As Crônicas de Gelo e Fogo*, do escritor estadunidense George R. R. Martin. Entre os 14 autores de literatura mais citados, aparecem, novamente, J. K. Rowling, John Green, George R.R. Martin e, pela primeira vez, Dan Brown, Agatha Christie e Nicholas Sparks. Já para a pergunta acerca dos autores de literatura que mais gostam, um nome inusitado aparece: William Shakespeare. Considero inusitado pelo fato de não imaginar que um autor clássico de literatura inglesa apareceria em destaque em uma pesquisa sobre hábitos de leitura no Brasil. Talvez seja um processo parecido com o vivenciado atualmente por conta da influência dos *Booktoks*, ou seja contas nas redes sociais voltadas a divulgação de obras literárias, nos hábitos de leitura de sua base de seguidores, com a constante fama e busca pelos escritos de Machado de Assis nos Estados Unidos.⁷

Levando em consideração as informações acima elencadas, percebemos que as obras e autores literários de expressão anglófona que dominam o mercado editorial brasileiro vêm, exclusivamente do norte-global, especificamente de três países que compõe o círculo interno da língua inglesa (Kachru, 1992): Os Estados Unidos, com cinco menções, o Reino Unido, com 5 menções, e o Canadá, com uma menção.

Se a leitura em língua materna já impõe tantas questões e desafios, é necessário considerar também sua inserção no contexto de ensino de línguas estrangeiras, em especial, da língua inglesa, uma vez que esta costuma disputar espaço com outras três habilidades. O status ocupado pelas quatro competências linguísticas, a saber, *Reading* (compreensão escrita), *Writing*, (produção escrita), *Listening* (compreensão oral), *Speaking* (produção oral) sofreu grandes mudanças ao longo da história dos métodos de ensino da língua inglesa, ora com uma ênfase em um grupo de habilidades, ora com ênfase em outro. Nesse contexto,

⁷ Como podemos ver nesta reportagem, disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/buscas-sobre-livro-de-machado-de-assis-disparam-nos-eua-apos-post-de-iktoker/>

faz-se primeiramente necessário esclarecer um equívoco tradicional sobre as chamadas habilidades receptivas e produtivas, em relação às quais frequentemente se ignora o fato de requererem estratégias de ensino igualmente complexas e integradas.

Em *Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction*, David Nunan (2015) revela que, quando começou a ensinar inglês, *listening* e *reading* eram consideradas “habilidades passivas”. A sua afirmação alude à separação das competências linguísticas em dois grupos: um grupo de competências passivas, como apontado anteriormente, composto por compreensão oral e compreensão escrita, e um grupo de competências ditas ativas, quais sejam: a produção oral e a produção escrita. De acordo com Amaral Oliveira (2015), em *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*, Jack Richards (2015) em *Key Issues in Language Teaching* e Kumaravadivelu (2003) em *Beyond Methods*, não há nada de passivo na compreensão oral e escrita. Segundo estes autores, novos estudos na área da linguística comprovaram que estas competências implicam muito mais do que a simples decodificação do texto. O usuário da língua se envolve sempre em um processo ativo, complexo e cognitivamente desafiador de construção de significado, a fim de construir uma interpretação do que foi dito ou escrito. Por exemplo, é muito comum nos depararmos com leitores chorando após ler uma passagem de um texto literário ou de uma triste notícia nas redes sociais, ou rindo por terem lido uma charge ou anedota no jornal impresso, o que demonstra a nossa constante interação intelectual e sentimental com o conteúdo que consumimos através da leitura. Talvez seja sobre esse fato a que Paul Zumthor aludiu, quando expõe

Por isso, porque ela é encontro e confronto pessoal, a leitura é diálogo. A "compreensão" que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente, à sua. Daí o "prazer do texto"; desse texto ao qual eu confiro, por um instante, o dom de todos os poderes que chamo *eu*. (2014, p. 63)

Como resultado, o que antes era chamado de habilidades ativas, ou seja, *writing* e *speaking*, são agora referidas como habilidades produtivas e, assim, *listening* e *reading* são melhor compreendidas como habilidades receptivas, ao invés de passivas.

No contexto das habilidades receptivas, em *Methodology of Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (Richards; Renandya, 2002), David Nunan apresenta a compreensão oral como a “habilidade Cinderela”, devido ao fato de ter sido negligenciada na história dos métodos de ensino de línguas. Somente com o surgimento do Ensino Comunicativo de Línguas é que a compreensão do seu papel é reconhecida como uma habilidade independente (Marlina, 2018; Amaral Oliveira, 2015). Considerando fatores como

velocidade, sotaques e a natureza não planejada do discurso falado (Richards, 2015), é possível entender por que os estudantes brasileiros podem achar essa habilidade a mais difícil de desenvolver (Amaral Oliveira, 2015). No rol das habilidades orais, Marlina (2018) ensina ainda que, como a capacidade de comunicação de uma língua geralmente é medida pelo critério de ser capaz de falá-la (ou seja, eu falo francês, árabe, yorubá etc., simbolizando que a pessoa sabe ou tem proficiência naquele idioma), a leitura também foi deixada de lado no desenvolvimento da competência comunicativa, já que, segundo Nunan (2015), “seria estranho se alegassem proficiência no idioma com base na capacidade de lê-lo”. Além disso, segundo Amaral Oliveira (2015), os alunos não gostam de ter que ler textos escolhidos por outra pessoa. Portanto, é importante que o professor permita que seus alunos escolham a leitura que desejam fazer ou, pelo menos, definam com muita clareza os objetivos da atividade, para que os alunos se sintam motivados para a tarefa.

Levando em conta essa possibilidade de os alunos não terem interesse pela leitura, Pereira (2017) destaca a necessidade de trabalhar com base na tradução intersemiótica, ou seja, apresentar textos literários mediados por seus congêneres de filmes, séries e novelas. Os professores também devem empregar o processamento *bottom-up*, ou de baixo para cima, (Richards, 2015), à medida que passamos da linguagem ao significado, e o processamento *top-down*, de cima para baixo, (Richards, 2015), à medida que passamos do significado à linguagem, nos estágios pré-leitura e durante a leitura do texto. Isso é feito para ativar esquemas e roteiros dos aprendizes (Amaral Oliveira, 2015), que abrangem seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, e está alinhado com a ideia freireana (2021) de ler o mundo antes de ler a palavra.

Numa digressão autobiográfica (Méndez, 2013), recordo-me que, em 2015, no meu primeiro semestre na Universidade Federal da Bahia, fiz amizade com uma licencianda do curso Letras-Inglês. Geralmente, nós almoçávamos em uma sala de convivência no térreo do Pavilhão de Aulas Glauber Rocha, conhecido como PAF III, onde atualmente se encontra a secretaria do NUPEL – Núcleo Permanente de Extensão em Letras. Eu a interrogava sobre sua experiência na graduação e sobre seus interesses no ensino de línguas. Em uma das ocasiões, eu perguntei a ela o porquê de os professores de língua inglesa não nos ensinarem sobre literatura anglófona no processo de aprendizagem do idioma. O contexto da pergunta foi de um aspirante a estudante do curso de Letras que acabara de passar os últimos três anos do Ensino Médio lendo e estudando Literatura Brasileira. No entanto, a resposta da minha colega foi taxativa: não se ensina literatura nas aulas de idiomas.

Eu sentia falta de ter no meu repertório algumas referências culturais e literárias dos países de expressão inglesa, mas talvez eu não tivesse me expressado corretamente, pois meu objetivo não era estudar, por exemplo, as escolas literárias em uma aula de inglês intermediário, mas sim ter acesso a sugestão de autores que eu pudesse usufruir pensando em meu nível de idioma, entrar em contato com excertos de textos, contos e poemas de modo a melhorar não apenas a minha competência linguística, mas também sociocultural e humana. Eu sentia que tal ausência, inclusive, impactava a minha compreensão de outros produtos culturais, por vezes, mais acessíveis nas aulas de língua, como séries, filmes e até mesmo músicas. Por exemplo, na série estadunidense de comédia *Modern Family*, existe um episódio em que uma das personagens sai gritando pela rua “Estela! Estela!”, clara referência à peça *A Streetcar Named Desire* (Um Bonde Chamado Desejo) escrita pelo dramaturgo estadunidense Tennessee Williams, ou o poema “O Corvo” e o conto “O Coração Delator” de Edgar Allan Poe, que inspirou episódios da série de animação *Os Simpsons*, ou produções como *Wandinha*, da Netflix. Recentemente, reassistindo a um clássico filme da sessão da tarde, *As Loucas Aventuras de Elvira*, de 2001, percebi claras referências a outro conto de Edgar Allan Poe, “A Queda da Casa de Usher”. Existem na internet diversos sites e *blogs* que buscam identificar e catalogar essas referências literárias, pois essas observações contribuem no processo de construção de sentidos, no estabelecimento de intertextualidade e até mesmo na compreensão de uma cena, de piada ou jogo de palavras, já que teremos um conhecimento relevante de apoio.

De acordo com Milenna Brun (2004), a relação entre literatura e ensino de línguas é conflituosa. Isso tem a ver, entre outros fatores, com a perda do prazer de ler textos literários. Os métodos de ensino de línguas atribuíram diferentes status à literatura ao longo da história, o que contribuiu para moldar as impressões atuais sobre essa prática.

Por exemplo, o método gramática-tradução tem como um dos objetivos ajudar os aprendizes a apreciarem textos literários (Larsen-Freeman; Anderson, 2011). Como resultado, havia um foco quase exclusivo no desenvolvimento das habilidades de leitura (Brown; Lee, 2015), pois tornar-se um leitor fluente era o objetivo (Amaral Oliveira, 2014). Dentro do contexto desse método, a literatura também foi apresentada como pretexto para o ensino de pontos gramaticais (Amaral Oliveira, 2014).

As “areias movediças” (Brown; Lee, 2015) das mudanças metodológicas remodelaram a forma como as habilidades orais eram ensinadas pelo método direto. Ouvir, ler e escrever, embora não desconsiderados pelo método direto, eram ensinados após o desenvolvimento da produção oral (Amaral Oliveira, 2014; Larsen-Freeman; Anderson, 2011), pois a linguagem é

primordialmente fala (Larsen-Freeman; Anderson, 2011). Segundo Amaral Oliveira (2014), esse método de ensino de línguas deixou de fomentar a leitura de textos literários, focando em gêneros que favorecessem a comunicação. Ainda nesse sentido, o audiolinguismo, na tentativa de enfatizar o desenvolvimento das habilidades audio-orais, percebidas como negligenciadas (Brown; Lee, 2015), estabeleceu uma hierarquia de habilidades linguísticas, uma ordem para que fossem apresentadas. Essa ordem foi ouvir, falar, ler e escrever (Amaral Oliveira, 2015; Kumaravadivelu, 2006), com base na aquisição da linguagem infantil. Embora esse método de ensino de línguas englobasse o ensino das quatro habilidades, ele se baseava em princípios da linguística estruturalista e da teoria behaviorista que buscavam elevar a proficiência dos alunos à de um “falante nativo” (Amaral Oliveira, 2015). Como resultado, o *input* linguístico se caracteriza principalmente pela exposição à linguagem falada e a compreensão e produção escritas só são abordadas após ter sido dado o foco às habilidades orais (Larsen-Freeman; Anderson, 2011).

Nas palavras de Tarvin e Al-Arishi (1990), os teóricos audiolinguistas aboliram o uso de textos literários autênticos. Em vez disso, os materiais de leitura tinham que ser editados, simplificados, a fim de reforçar os exercícios tipo *drilling* e de prática gramatical. Além disso, os textos literários precisavam fazer parte da cultura contemporânea, serem escritos em inglês padrão e terem o potencial de desenvolver as competências orais. Ainda segundo Tarvin e Al-Arishi (1990), os teóricos da abordagem comunicativa apontavam que o *input enrichment* (insumo enriquecedor) fora a *raison d'être* da literatura no Ensino de Língua Inglesa, com o objetivo de evitar o empobrecimento de textos excessivamente editados. Além disso, os estudantes deveriam fazer parte do processo de escolha dos textos literários e empregar diferentes estratégias para lidar com o material (Tarvin; Al-Arishi, 1990). Nesse contexto, a literatura também serviria como forma de trabalhar com as diferenças culturais no processo de negociação de significados e não apenas para ensinar a cultura-alvo.

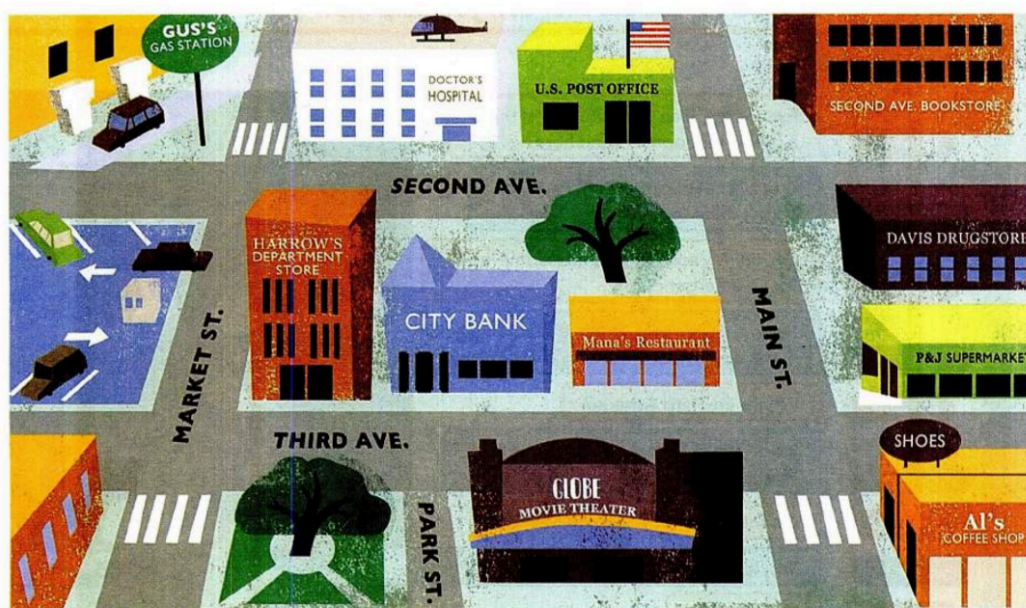
Sobre a abordagem comunicativa, Thamarana (2015) identifica que é um equívoco pensar que tal abordagem se concentra, exclusiva ou preponderantemente, no desenvolvimento das competências orais. Ele postula que as habilidades de leitura também devem ser desenvolvidas, como um meio de desenvolver a confiança, a expressão e a capacidade de negociar significados por parte dos estudantes. Brun (2004) reconhece a adoção generalizada da abordagem comunicativa nos institutos de línguas, mas critica o fato de essa abordagem privilegiar determinados materiais autênticos ao afirmar que “[...] as tentativas para desenvolver competências culturais ‘funcionais’ excluíram, por exemplo, o contato com textos literários na língua-alvo nas aulas em prol da utilização de documentos autênticos”

(Brun, 2004, p. 82). Ela pontua que a dimensão ficcional da negociação de significados entre professores e estudantes, dentro da sala de aula de ensino de línguas, é semelhante àquelas que acontecem entre o leitor e o texto literário, e esta abriria o caminho para o desenvolvimento de uma competência intercultural (Pereira, 2016) e de sua identidade cultural. Consoante esta pesquisadora, a utilização de materiais autênticos, incluindo, entre outros, menus, folhetos turísticos e horários de trens, procuram imergir professores e aprendizes numa ideia ilusória do que é real, a fim de formar aprendizes capazes de viver e produzir em um mundo predominantemente capitalista e globalizado.

Por exemplo, na Unidade 13, do livro *Interchange Intro* (Richards, 2021, p. 86-91), chamada “How do I get there?”, percebemos na prática como essa dinâmica entra em cena nas páginas dos livro-textos de ensino de línguas. Nas páginas de organização do livro, noto que a temática dessa unidade são as “lojas e o que você pode comprar nesses lugares”, além de “atrações turísticas”. O objetivo de produção oral (*speaking*) é “falar sobre lojas e outros lugares, perguntar e dar instruções” (Richards, 2021, p. viii) e o gramatical (*grammar*) são as “preposições de lugar: *on, on the corner of, across from, next to, between*; dar instruções com imperativos (Richards, 2021, p. viii). Nessa unidade, a aplicação do vocabulário específico relativo aos diferentes lugares da cidade é reduzida aos espaços onde acontecem transações financeiras e à sua integração com o tópico de gramática, as preposições de lugar.

Figura 2 - Lugares na cidade

A Look at the map and complete the sentences. Then compare with a partner.



1. The coffee shop is on Main Street. It's next to the shoe store.
2. The movie theater is at Park and Third. It's across from the park.
3. The gas station is at the parking lot. It's at Second and Market.
4. The post office is at Main and Second. It's across from the hospital.
5. The bank is between the restaurant and the department store.
It's on Third Avenue.

Fonte: Richards, 2021, p. 88.

Outros espaços possíveis constitutivos das cidades, como escolas, parques, lagos, praias, ONGs, circos, espaços religiosos, favelas, comunidades quilombolas etc. não são mencionados. Além disso, as redes de poder que são constitutivas do planejamento urbano, dinâmicas excludentes entre bairros e gentrificação também não são discutidas. Discuti-las seria uma forma de trabalhar não apenas a língua, mas também o discurso ideológico e sociocultural que acompanha a língua (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022).

Fechar os olhos para essas questões, privilegiando ainda apenas a competência linguística e estrutural, traz um dano muito grande ao espírito dos discentes e aos seus mecanismos de auto-representação e formação identitária. Filiando-se ao letramento crítico, percebo que

é nesse sentido que a compreensão da subjetividade faz perceber tantos problemas na educação e na sociedade. Portanto, é necessário um olhar para além da sala de aula e do ambiente escolar, que leve ao entendimento de que a vida é multidimensional em seu próprio acontecer. Assim, o aprender e o ensinar devem ir além da letra, do método, do material didático, pois acontecem de forma multidimensional [...] (Souza; Pereira, 2021, p. 139)

Recordo-me, também autoetnograficamente (Méndez, 2013), por exemplo, de uma experiência que tive no exterior por meio do programa bolsa de estudos do Hochschulwinterkurs/Curso de Inverno, ofertado pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). A professora costumava basear as aulas exclusivamente em cima do material didático oferecido pelo curso, sem acrescentar outras fontes ou elementos de interação. Assim, em uma determinada aula sobre relacionamentos e relações familiares, a professora apresentou uma atividade de compreensão oral com um casal que consistia na seguinte situação: uma mulher, mostrando duas opções de roupa com cores diferentes, perguntava ao seu companheiro qual delas ela deveria escolher. O homem responde e é, imediatamente, mal-interpretado por sua companheira, que cria sempre uma grande confusão a partir das respostas do seu parceiro. A professora não teceu nenhum comentário sobre o conteúdo que foi apresentado, apenas seguiu normalmente com as questões de compreensão oral que estavam dispostas no livro-texto, mas a turma se recusou a continuar, pois perceberam que, por trás do aparente diálogo inofensivo, se escondia a perpetuação do estereótipo de uma mulher controladora, “encrenqueira”, que não é capaz de compreender e respeitar os homens. Apesar do protesto da turma, a professora simplesmente ignorou a atividade, sem terminar de respondê-la, e prosseguiu com a próxima seção do livro. No contexto anglófono, afirma Pereira (2022, p. 75) que

O projeto de homogeneização da língua inglesa, também entendido como neutralização ou pasteurização dela, é expresso, como já assinalado, em livros didáticos, na ausência da diversidade linguística que caracteriza vários países onde o inglês é falado. A questão que pode ser aventada é que tais livros precisam focar a competência comunicativa e devem estar voltados ao idioma estudado para maximizar o aprendizado linguístico para fins de fluência e acuidade sem ênfase em aspectos socioculturais.

Ou seja, esses livros-textos, e não só de língua inglesa, estão, a todo momento, reproduzindo esses discursos, que podem passar despercebidos pelo docente ou até mesmo por parte da turma e ater-se pura e simplesmente aos aspectos linguísticos do ensino, com foco no vocabulário, na gramática ou na pronúncia, deixaremos de lado questões tão, ou mais importantes, que envolvem diretamente as crenças, as escolhas, ou o universo mental (Thiong’o, 1986) dos aprendizes de língua estrangeira.

2.3 COLONIALISMO E COLONIALIDADE LINGUÍSTICA

Se, por um lado, aprender a língua inglesa se coloca como uma necessidade, uma condição da contemporaneidade, por outro, temos que enfrentar barreiras quase intransponíveis, que nos impedem de acessar com facilidade os espaços de aprendizagem dela, ainda tão restritos a determinadas camadas sociais. Essas barreiras se traduzem em preconceitos, a exemplo da noção de que professores nativos são os mais competentes para ensinar a língua, necessidade de reproduzir uma pronúncia britânica ou americana, produção oral fluente e sem erros gramaticais, intercâmbios constantes e imersões. Uma vez que esses aparentes pré-requisitos são incompatíveis com a realidade da maior parte do povo brasileiro, poderíamos incorrer no erro de achar, como muitos supõem, que as perspectivas de aprendizado da língua inglesa (ou de qualquer língua estrangeira) aí se findariam.

Segundo a pesquisa *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*, encomendada pelo British Council (2014), apenas 5,1% da população brasileira com mais de dezesseis afirmou possuir conhecimento desse idioma. Os resultados desta pesquisa convergem com os de outra, a realizada pelo *English First* (2023), que mapeia o Índice de Proficiência em Inglês da EF, de acordo com a qual o Brasil aparece em septuagésimo lugar no ranking, tendo o nível de proficiência sido descrito como “baixo”. Os motivos que afastam os brasileiros das salas de aula de língua estrangeira são muitos e incluem, entre outros, preços elevados dos cursos, falta de resultados e de tempo, escolas longe da residência ou do trabalho, desestímulos por causa de uma concepção de que não se aprende inglês nas escolas ou mesmo no Brasil ou falta de necessidade de aprender uma segunda língua. Contribuindo sobre essa questão, pontua Silva (2022, p. 84) que

Ainda é notável uma educação voltada para a memorização com muita teoria, consequências de uma cultura educacional alienada, sem a devida fiscalização adequada referente às práticas de ensino, ou até mesmo a falta de interesse da gestão governamental e educacional. É sabido que uma população lúcida de seus direitos e deveres é mais complexa de se manipular. Isso é reflexo de uma sociedade com potencial, mas ainda retrógrada, pois, numa visão socioeconômica, a ideia de ensinar a língua inglesa nas escolas públicas poderia ampliar as propostas de melhores formações profissionais, ou melhores oportunidades de empregabilidade e consequentemente maiores rendimentos na economia do país.

Ou seja, esse excesso de teoria mencionado pela pesquisadora aponta para as dificuldades em se desenvolver a língua inglesa para fins de comunicação nas escolas, o que pode afastar os aprendizes do contínuo aperfeiçoamento e do desejo de saber (hooks, 2010).

É importante salientar, no entanto, que essa pesquisa buscou investigar apenas “o interesse da classe média em aprender inglês [...] com foco em aspectos voltados ao trabalho e à empregabilidade, particularmente no tocante à classe média e à baixa classe alta” (British Council, p. 5, 2014). Estudos voltados a compreender as circunstâncias de aquisição linguística da classe média e da classe média alta não são escassos. De Mejía (2002, p. 41) pontua, acerca dos indivíduos bilíngues, que estes

[...] frequentemente vêm de famílias que viajam extensivamente devido à natureza internacional de suas ocupações e compromissos ou por causa de seu status socioeconômico. Eles geralmente estão em ascensão social e reconhecem a necessidade de serem bilíngues ou multilíngues para terem acesso a boas oportunidades de emprego em nível internacional. As línguas que esses bilíngues aprendem são línguas mundiais de poder e prestígio estabelecidos, como inglês, francês, alemão e espanhol.⁸

Assim, a construção do imaginário dos sujeitos bilíngues se vale de uma condição socioeconômica de prestígio, da possibilidade de fazer frequentes viagens internacionais e de conseguir uma boa colocação profissional no mercado de trabalho. É a esse público que se voltam, em grande parte, a atenção das editoras de materiais didáticos de língua e das pesquisas do campo de estudo da Educação Bilíngue, que vem se desenvolvendo nas últimas décadas, e que serve de subsídio teórico para sustentar a proliferação de escolas privadas e franquias no Brasil (Souza, 2005).

Historicamente, a memória social concebe esses espaços como lugares onde se aprende, de fato, o inglês, contrastando-se com a qualidade do ensino da língua inglesa nas escolas públicas (Souza, 2005; Procópio; Rezende, 2021). Devido às reformas educacionais de 1971, que reduziram a quantidade de aulas de língua estrangeira do então implantado ensino profissionalizante (Lei 5.692/71), diz Souza (2005, p. 170) que “muitos alunos terminaram o 2º grau sem jamais sequer ter visto uma língua estrangeira em ambiente institucional escolar”. Dentre as consequências dessa política linguística adotada no Brasil, destaco a análise de Mota-Pereira (2022, p. 105) quando pontua que

Uma das leituras uniformizantes sobre aprendizes de inglês é a visão sobre a impossibilidade de aprender inglês em escolas da educação básica da rede pública, o que converge com a representação de que o falante de inglês é, idealmente, branco e de classe social privilegiada. Essa representação é sugerida até mesmo nos documentos oficiais que regem a educação, que não provêm as bases para a obtenção da proficiência linguística na escola de forma clara e estratégica.

⁸ No original: “[...] often come from families who travel extensively because of the international nature of their occupations and commitments or because of their socio-economic status. They are usually upwardly mobile and see the need to be bilingual or multilingual in order to have access to good job opportunities at international level. The languages that such bilinguals learn are world languages of established power and prestige, such as English, French, German, and Spanish.”

Surge, então, a chamada disjunção discursiva (Fortes, 2015) entre a “escola de inglês particular” e o “inglês de escola pública”, dicotomia que é cara às colonialidades (Maldonado-Torres, 2018) do contexto brasileiro, que estabelecem desigualdades e juízos de valor entre falantes considerados ideias e outros que nunca poderão se posicionar como bilíngues ou plurilíngues.

Tendo essa situação em vista, para além de excluir camadas sociais relevantes que compõem a população brasileira, percebemos que a pesquisa de 2014 do Conselho Britânico, mencionada anteriormente, instala no centro do desejo de aprender a língua inglesa a possibilidade de conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho e, por conseguinte, atender aos interesses de empresas, indústrias das mais diversas áreas, como o turismo, a tecnologia da informação, o mercado financeiro e a gestão de recursos humanos (British Council, 2014). Razões pessoais, acadêmicas, artísticas e culturais para se aprender uma língua se desencontram da visão monolítica de neoliberalização da educação, fruto do processo colonialista e do projeto desenvolvimentista que, segundo Acosta (2016, *apud* Pereira 2019, p. 415), consolida “uma estrutura de dominação dicotômica: desenvolvido-subdesenvolvido, pobre-rico, avançado-atrasado, civilizado-selvagem, centro-periferia”. Os brasileiros, esses certamente situados nos espectros de “subdesenvolvido”, “pobre”, “atrasado”, “selvagem” e “periferia” da balança colonial, mobilizariam seus conhecimentos linguísticos para atender às demandas econômicas, políticas e culturais de empresas e países anglófonos, ou que adotem o inglês como língua de comunicação internacional. Isso torna-se palpável, por exemplo, quando a Base Nacional Comum Curricular privilegia, como finalidade da sua formação educacional e cidadã, a preparação para o mundo do trabalho conforme uma agenda neoliberal (Carvalho *et al.*, 2017).

Desse modo, fazemos eco às indagações de Kassandra Muniz (2016, p. 782), ao interpelar: “como pensar outras epistemologias se essas identidades continuam relegadas a um lugar de falados, mas não de falantes? Como conceber outras formas de pensar a linguagem e sua relação intrínseca com as identidades dos sujeitos se se considera apenas uma matriz de conhecimento?”. Essas asserções de Muniz (2016) levantam pontos fulcrais sobre a dinâmica de exclusão e marginalização de certas identidades no campo das epistemologias e da linguagem.

Muniz (2016, p. 782) critica a tendência de reduzir determinadas identidades, certamente aquelas que estão desfavorecidas pela balança colonial, ao papel de “falados, mas não de falantes”, isto é, aqueles cujas existências são discutidas e analisadas nos palcos e laboratórios das universidades e nos artigos científicos, mas raramente são ouvidas e legitimadas como fontes autênticas e legítimas de conhecimento (ou seja, um *gatekeeping* epistemológico). Essa exclusão perpetua uma hierarquia onde apenas uma matriz de conhecimento, “por coincidência”, aquela que expressa os valores ocidentais e hegemônicos, é considerada válida. Ao indagar “como pensar outras epistemologias” e “como conceber outras formas de pensar a linguagem e sua relação intrínseca com as identidades dos sujeitos”, Muniz (2016, p. 782) nos provoca a expandir nossa compreensão das diversas formas de saber e de entender o mundo. Isso implica reconhecer e incorporar as matizes e perspectivas marginalizadas em nossas práticas pedagógicas, por exemplo, permitindo que elas contribuam de maneira relevante e significativa para a construção de conhecimento.

Essa reflexão é particularmente cara ao contexto da educação linguística (Hashiguti; Souza, 2022; Mota-Pereira, 2024), em que a diversidade de identidades e experiências precisam ser valorizadas, com o objetivo de reorientar abordagens e a buscar formas de integrar e valorizar as subjetividades que têm sido sistematicamente silenciadas, promovendo uma ciência do conhecimento e da linguagem que sejam mais plurais e agregadoras.

Identificando essa dicotomia entre colonizador e colonizado, entre as vozes ouvidas e silenciadas, diz Frantz Fanon (2008, p. 34), em *Peles Negras, Máscaras Brancas*, que “o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa”. Para o autor martiniquense, o povo colonizado que “fala bem”, que domina o idioma do colonizador se embranquece, pois “toma posição diante da linguagem da nação civilizadora”, assimila “os valores culturais da metrópole” e se afasta da sua cultura original e da sua negritude (Fanon, 2008, p. 34). Ou seja, nessa conjuntura colonial, o “ser branco” simboliza as qualidades e características de um ideal de humanidade que se alinha às epistemologias do norte global (Santos, 2019) e, por isso, reverberam a pretensa concepção de superioridade cultural e linguística do homem cisgênero branco europeu e heterossexual. A relação, infelizmente, não se esvai aí, na imposição de uma “ordem de mundo” que parte da metrópole à colônia, pois ela também precisa acionar mecanismos internos das mentes (Thiong’o, 1986) e corações do povo colonizado. Para que se estabeleça a manutenção desse sistema de dominação, não basta sustentar a opressão dos corpos desses povos, mas garantir a auto-negação, a rejeição e o apagamento da sua própria cultura e identidade, o que os leva a internalizar valores e juízos de inferioridade. Ou seja, no campo da

linguagem, para esse autor, falar uma língua estrangeira necessariamente implica no atravessamento definitivo das fronteiras que distinguem e separam o colonizado do colonizador, a “colônia” da “metrópole”, fazendo com que o sujeito perca os marcadores identitários que lhe são próprios e se identifique mais especificamente com seus próprios algozes. Isso justificaria, segundo Fanon (2008), os antilhanos que tentam imitar o sotaque francês para se sentirem pertencentes à metrópole, e não às suas origens caribenhas.

Se, para Fanon (2008), a metrópole nos remete à República Francesa, no contexto anglófono, o linguista indiano Kachru (1992) vai se referir à metrópole como os países do chamado círculo interno (*inner circle*), tais como a Inglaterra e os Estados Unidos, que são as comunidades de fala que fornecem (ou impõem) as normas da língua e, por sua vez, seus valores culturais e políticos. Traçando um paralelo entre o pensamento de Fanon com a expansão da língua inglesa no cenário internacional atual, poderíamos supor, até mesmo pelas diretivas da pesquisa do Conselho Britânico e da disjunção discursiva do ensino de língua inglesa no Brasil, que falar inglês suscita em adotar para si tais valores culturais e políticos. Dentro desse quadro, indaga-se se e como é possível aprender uma língua estrangeira, em especial a língua de uma metrópole europeia, levando em consideração seu histórico imperialista e colonial que age sobre corpos e mentes.

Acerca dessa problemática, explica Thiong’o (1986), em *Decolonizando a Mente: a Política da Linguagem na Literatura Africana*⁹, a prática adotada pelos colonizadores para garantir o controle da riqueza dos povos colonizados, através do domínio militar e do controle político ditatorial. Porém, segundo Thiong’o (1986, p. 16, tradução nossa), para além e mais importante do que os planos econômico e político, era o

o universo mental dos colonizados, o controle, através da cultura, de como as pessoas se percebiam e de sua relação com o mundo. O controle econômico e político nunca poderá ser completo ou eficaz sem controle mental. Controlar a cultura de um povo é controlar as suas ferramentas de autodefinição em sua relação com os outros.¹⁰

Para tanto, Thiong’o (1986) assinala que o colonialismo colocou em prática duas estratégias de dominação complementares, uma vez que fazem parte do mesmo processo de subjugação. Por um lado, engendrou a destruição e apagamento da “cultura, arte, danças,

⁹ O título original da obra é: *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*.

¹⁰ No original: “the mental universe of the colonised, the control, through culture, of how people perceived themselves and their relationship to the world. Economic and political control can never be complete or effective without mental control. To control a people’s culture is to control their tools of self-definition in relationship to others.”

religiões, história, geografia, educação, oratura e literatura”¹¹ (Thiong’o, 1986, p. 16, tradução nossa) desses povos. Por outro, seguindo a mesma linha de pensamento apresentada por Fanon (2008), houve o estabelecimento da língua do colonizador como uma língua de prestígio, uma vez que “a dominação da língua de um povo pelas línguas das nações colonizadoras foi crucial para o domínio do universo mental dos colonizados.”¹²

O escritor nigeriano Chinua Achebe (2009), apesar de reconhecer a língua inglesa como uma herança colonial, defende o seu uso como ferramenta de expressão literária na África pós-colonial. Evidentemente, para o autor, a escolha pelo emprego da língua inglesa não implica abandonar as línguas africanas, que devem ser valorizadas e florescer, mas perceber que essa língua inglesa será mobilizada para expressar a cultura, a identidade e a realidade africanas. Oferecendo um contraponto a Fanon, ao acionar o inglês como uma ferramenta criativa para narrar suas próprias histórias, enquanto mantém sua autenticidade cultural, Achebe afirma que (p. 193, 2009, tradução nossa)

o/a escritor/a africano/a deve procurar usar o inglês de uma forma que melhor transmita sua mensagem sem alterar o idioma a ponto de perder seu valor como meio de troca internacional. Ele/a deve ter como objetivo formar um inglês que seja ao mesmo tempo universal e capaz de levar sua experiência peculiar.¹³

Ou seja, dentro da realidade da expansão da língua inglesa, que está presente em todos os continentes do mundo, a língua deixa de ser uma posse regulada pelos países do círculo interno e assume seu caráter internacional, moldada por países do círculo externo, relacionados com a terceira diáspora de expansão dela, como a Índia e a Nigéria, e do círculo em expansão, como o Brasil e a China (Schmitz, 2014), que a aprendem como língua estrangeira.

Para David Crystal (2003, p. 9), fatores culturais, literários, religiosos, lexicais e linguísticos não são os motivos que levam uma língua a se tornar global, mas sim “o poder de seu povo – especialmente seu poder político e militar”. É inegável a presença do inglês na indústria do entretenimento, na comunicação, na tecnologia, nos estudos científicos e nas organizações internacionais. Assim, McKay (2002, p. 12, tradução nossa) propõe, a partir de algumas suposições levantadas por Smith (1976 *apud* McKay 2002), um dos primeiros

¹¹ No original: “culture, their art, dances, religions, history, geography, education, orature and literature”

¹² No texto original: “The domination of a people’s language by the languages of the colonising nations was crucial to the domination of the mental universe of the colonised.”

¹³ No original: The African writer should aim to use English in a way that brings out his message best without altering the language to the extent that its value as a medium of international exchange will be lost. He should aim at fashioning out an English which is at once universal and able to carry his peculiar experience

autores a tratar do tema EIL (*English as an International Language*), as seguintes revisões acerca do relacionamento entre uma língua internacional e a cultura:

- 1 Como língua internacional, o inglês é usado tanto no sentido global para comunicação internacional entre países quanto no sentido local como uma língua de comunicação mais ampla dentro de sociedades multilíngues.
- 2 Por ser uma língua internacional, o uso do inglês não está mais ligado à cultura dos países do Círculo Interno.
- 3 Como uma língua internacional no sentido local, o inglês se torna parte integrante da cultura do país em que é usado.
- 4 Como o inglês é uma língua internacional em um sentido global, uma de suas principais funções é permitir que os falantes compartilhem com outras pessoas suas ideias e cultura.¹⁴

De acordo com McKay (2002), o inglês se configura como língua internacional por ser uma língua de comunicação mais ampla, tanto entre indivíduos de diferentes países, como indivíduos de um mesmo país. Crystal (2003), por exemplo, observa ainda que muitos países conferem ao inglês um status prioritário e de prestígio dentro das políticas públicas de educação e de ensino/aprendizagem de uma segunda língua. Marlina e Giri (2014) identificaram mais de 70 países e, desse grupo, podemos incluir o Brasil, uma vez que a promulgação da lei nº 13.415/2017 tornou o ensino do inglês obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio.

O segundo princípio abordado por McKay visa cessar as influências da “metrópole” sobre a expansão da língua inglesa no mundo e remete ao conceito de Fanon (2008). Uma vez cortados os laços geopolíticos que uniam as nações colonizadoras às ex-colônias, ou o colonialismo, podemos perceber a existência de algumas feridas coloniais (Mignolo, 2005) ainda presentes nos corpos dos sujeitos colonizados das Américas, da África e da Ásia, através do imperialismo linguístico, termo acionado por Phillipson (1992) para entender a dinâmica de políticas linguísticas que visam enfatizar e perpetuar o domínio da língua inglesa em detrimento de outras línguas, sobretudo calcado em disparidades de ordens estruturais e culturais. Essas estratégias deram origem, por exemplo, ao mito do “falante nativo” (Rajagopalan, 2004; McKay, 2002), que privilegia os anglófonos nascidos na Inglaterra e nos Estados Unidos e os estabelece como modelos de ensino e avaliação, garantindo a manutenção de um padrão linguístico alinhado aos interesses do norte global. Sabe-se, no

¹⁴ No original: “1 As an international language, English is used both in a global sense for international communication between countries and in a local sense as a language of wider communication within multilingual societies. 2 As it is an international language, the use of English is no longer connected to the culture of Inner Circle countries. 3 As an international language in a local sense, English becomes embedded in the culture of the country in which it is used. 4 As English is an international language in a global sense, one of its primary functions is to enable speakers to share with others their ideas and culture.”

entanto, que muitos aprendizes de língua inglesa não têm em horizonte o inglês dos falantes do círculo interno, o que colabora na desconstrução dessa falácia e no fortalecimento dos “professores não-nativos”, tendo em vista de que o Inglês, enquanto língua de comunicação internacional, não possui falantes nativos (Rajagopalan, 2004).

3 REFAZENDO OS PASSOS DE UM PROFESSOR QUE PASSEIA PELOS BOSQUES DAS LÍNGUAS E DAS LITERATURAS

3.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL PROFICI

O PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA) é um programa institucional protagonista do processo de democratização do ensino e aprendizagem de línguas adicionais e internacionalização na UFBA (Pereira, 2021). Neste programa, há a oferta de cursos de língua alemã, espanhola, francesa, inglesa e italiana, além de português como língua estrangeira e, mais recentemente, foi acrescentado, ao elenco de línguas do programa, yorùbá e japonês, o que contribui também para a ampliação do acesso ao estudo de outras línguas a públicos que, outrora, não adentravam esses espaços. Essa oferta pode sofrer variações a depender da demanda da comunidade acadêmica e da disponibilidade de estudantes de graduação e pós-graduação em Letras para atuação como monitores.

Este programa, a nível local, criado em 2012, emerge da necessidade de elevar a proficiência linguística da comunidade universitária, bem como projetar a Universidade no âmbito internacional, tendo em vista as propostas de internacionalização do ensino superior. Seu início foi uma resposta impulsionada pelas necessidades da comunidade acadêmica para participação nos editais do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), encerrado em 2017. Com o encerramento dele, o PROFICI passou a atender ao programa CAPES-PrInt. É importante frisar que, apesar da relação com as iniciativas de mobilidade acadêmica internacional, o PROFICI também se volta às demandas locais para constituição de uma política de internacionalização e democratização de acesso às línguas estrangeiras (Pereira, 2021).

Embora algumas propostas de internacionalização do ensino superior, como o Ciências sem Fronteiras, não tenham abraçado diretamente cursos da área de Letras, Pereira (2018) pontua que a necessidade de capacitar linguisticamente os candidatos ao programa levaram também ao aparecimento de políticas públicas voltadas à formação dos professores de língua estrangeira. Deste modo, é possível dizer que, para além de oferecer cursos de idiomas, esses programas institucionais servem a outro propósito: são laboratórios de formação docente, que visam suplementar a formação dos licenciandos de Letras, tanto ao enriquecer seu arcabouço teórico em relação ao ensino (crítico) de língua estrangeira, quanto ao possibilitar experiências práticas, para os desafios e possibilidades da sala de aula. Os monitores, como são chamados os alunos de graduação e pós-graduação responsáveis por ministrar os cursos,

participam de sessões semanais de formação docente, ministradas por professores das áreas de Letras da UFBA.

Considerando o papel pioneiro e democrático sustentado pelo PROFICI, há a necessidade de compreender, através dessa pesquisa, a sua contribuição para a formação de professores de línguas, em especial no que tange às práticas pedagógicas mediadas pela literatura. Além disso, esta pesquisa se filia e busca fazer avançar os trabalhos em prol de uma linguística aplicada transgressiva, crítica e indisciplinar (Pennycook, 2006; Moita Lopes, 2006), considerando o potencial social, humanístico e cultural desempenhado pelo entrelaçamento da prática da leitura e do ensino de línguas (Pereira, 2017), numa mirada decolonial.

Apesar da relevância e contribuição do PROFICI para redesenhar a cena do acesso a línguas estrangeiras, ao observar o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, encontrei apenas uma dissertação de 2020, da área de francês, que pesquisa o ensino-aprendizagem dessa língua no PROFICI. Por sua vez, no repositório institucional da UFBA, percebo que, entre 2018 e 2022, apenas cinco produções acadêmicas, de trabalhos de conclusão de curso a dissertações de mestrado, se debruçaram sobre o PROFICI, sendo apenas duas voltadas ao ensino da língua inglesa. Assim, a relevância de pesquisas nessa área se estabelece, uma vez que existem poucas produções acerca das contribuições do PROFICI na formação de professores, tendo em perspectiva o tema aqui delineado.

3.1.1 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E OS DESAFIOS DO PROFICI

Ter uma perspectiva local, em contraste a imposições pedagógicas e ideológicas externas ao meio em que a língua se insere, é um dos parâmetros basilares da pedagogia enunciada pelo linguista e professor indiano Kumaravadivelu (2003): a pedagogia do pós-método. O final do século XX trouxe muitas mudanças para as sociedades contemporâneas e, conseqüentemente, para o ensino de línguas. A mudança paradigmática da pós-modernidade, identificada por autores como Hall (2011) e Bauman (2001), desafiou a ideia das identidades fixas e estáveis do eu-cartesiano, para quem um método de ensino único poderia ser adequado.

Em resposta às reconfigurações promovidas pela pós-modernidade, Kumaravadivelu (2006) propõe não um mais um método, mas uma alternativa a esse, culminando no

surgimento da pedagogia do pós-método. Essa pedagogia, apoiada nos parâmetros da particularidade, praticabilidade e possibilidade, visa redesenhar a relação entre teoria e prática, colocando em evidência o papel dos educadores e educandos no processo de ensino e aprendizagem, bem como as demandas do contexto em que o ensino ocorre. De acordo com o autor, o primeiro parâmetro, da particularidade, valoriza uma abordagem “*bottom-up*” (de baixo para cima) no ensino de línguas, já que o próprio grupo local vai orientar como a língua é ensinada. O segundo parâmetro, da praticabilidade, postula que o educador deve gerar suas próprias teorias com base em sua experiência prática. O último, da possibilidade, influenciado pela pedagogia crítica freireana, traz para a sala de aula discussões político-sociais, se conscientizando das redes de poder que permeiam a vida dos docentes e aprendizes (Kumaravadivelu, 2006).

A aplicação desses parâmetros não se dá sem dificuldades, uma vez que Kumaravadivelu (2006) identifica barreiras pedagógicas e ideológicas, patrocinadas pelos interesses do norte global, que marginalizam os saberes, práticas e necessidades locais em favorcimento aos valores construídos e impostos pelas nações colonizadoras. Por um lado, a barreira pedagógica influencia diretamente a formação de professores de língua, ao passo que privilegia aquilo que Freire (1974) chamou de educação bancária, baseada em um modelo de transmissão de conhecimento entre o professor e os estudantes. Por outro, a barreira ideológica se depara com forças de ordem econômica, política e cultural que tentam encaixar o ensino da língua inglesa na esteira do imperialismo (Phillipson, 1992; Oliveira, 2017) e da colonialidade (Kumaravadivelu, 2006). Assim, as sombras dessas barreiras se projetam na parede da sala de aula de línguas e reproduzem padrões de crenças, identidades e comportamentos que se alinham àquilo que é estabelecido como verdadeiro pelo conhecimento ocidental.

Portanto, em razão deste descolamento de referenciais em direção aos ingleses falados na África, nas Américas e na Ásia, diz Achebe (p. 193, 2009) que “o preço de uma língua mundial deve estar preparado para pagar é a submissão a muitos tipos diferentes de uso”. Um desses diferentes tipos de uso, conforme elencados nos princípios 3 e 4, é o fato de que a língua inglesa não mais servirá como instrumento de aculturação dos aprendizes, através do ensino de cultura que implica a uniformização dos aprendizes no conhecimento sobre os feriados, os festivais, a gastronomia e as personalidades marcantes dos países colonizadores. A exemplo do que propõe Chinua Achebe (2009), a língua inglesa se torna um caminho de trocas, onde os aprendizes podem compartilhar das suas experiências e da sua realidade local. Em *Beyond Methods - Macrostrategies for Language Teaching*, Kumaravadivelu (2003) conta

uma experiência de observação de aula que traduz alguns desses pontos. O linguista aplicado conta que uma determinada professora de língua inglesa (Debbie) havia elaborado um curso de leitura cujo tema era “Heróis Americanos”. Durante uma observação de aula desse curso, Kumaravadivelu percebeu que os aprendizes não eram participativos e, frequentemente, respondiam às questões de compreensão escrita de forma monossilábica. Ao final da aula, em um momento de conversa com os estudantes, descobriu que a principal queixa era o fato de as aulas se concentrarem na cultura estadunidense, nos heróis estadunidenses e nada mais. Diz Kumaravadivelu (2003, p. 279, tradução nossa)

Logo ficou claro para mim que o problema entre a professora e seus alunos surgiu não por causa do conteúdo do texto, mas em parte por causa do método de ensino de Debbie e em parte por causa da percepção dos alunos de que ela era etnocêntrica. Eles sentiram que suas identidades não estavam sendo reconhecidas e que suas vozes não estavam sendo respeitadas. Sua relutância em se preparar para a aula e em participar da discussão em classe me pareceu uma forma de resistência passiva.¹⁵

Nesse sentido, para fugir dessa universalização do conhecimento proveniente do norte global, ou da supervalorização da competência linguística em detrimento de uma atenção ao contexto sócio-cultural dos aprendizes, precisamos acionar o conceito da educação linguística (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022) e encontrar caminhos dissonantes do estruturalismo e da neoliberalização da educação. Pois, dizem Menezes de Souza e Hashiguti (p. 161, 2022):

Na nossa área de Linguística Aplicada, sobretudo quando pensamos a pedagogia de línguas, se buscamos efetivamente descolonizar e desconstruir o conceito de norma como algo colonizante, uma pergunta pode então surgir: se tiramos a norma como conteúdo, o que sobra para ensinar numa sala de aula de língua? Eu posso lhe dizer, porque aí chegamos na educação linguística. O que precisamos ensinar não é língua. O que precisamos ensinar é tudo aquilo que vem junto com a língua, por exemplo, as variações linguísticas, as diferenças discursivas.

Para que possamos nos concentrar naquilo “que vem junto com a língua” e, por sua vez, nas variações linguísticas, é necessário lembrar que os textos literários ou recursos artísticos propostos não precisam vir do cânone literário dos países do círculo interno (Kachru, 1992). Tendo em vista as barreiras pedagógicas e ideológicas da condição do pós-método (Kumaravadivelu, 2006), eles podem ser escolhidos com base nas necessidades locais e se beneficiar dos *Englishes* de países pertencentes aos círculos externos e em

¹⁵ No original: “It soon became clear to me that the problem between the teacher and her students arose not because of the content of the text, but partly because of Debbie’s method of teaching and partly because of the students’ perception of her being ethnocentric. They felt that their identities were not being recognized and that their voices were not being respected. Their unwillingness to prepare for the class and to participate in class discussion appeared to me to be a form of passive resistance.”

expansão do inglês (Kachru, 1992). Isso é feito como uma contramedida ao projeto imperialista e (neo)colonialista dos países do círculo interno (Kachru, 1992) que buscam afirmar a superioridade de suas variedades linguísticas e manter o domínio do falante nativo de inglês sobre o não-nativo.

Tendo em vista o quadro acima delineado, o PROFICI tem à sua frente uma missão de muitos desafios: é um programa com origens no projeto de internacionalização da Universidade Federal da Bahia, localizada geograficamente nos campi de Salvador, Camaçari e Vitória da Conquista, e que ensina línguas majoritárias, ditas de prestígio, europeias: o inglês, o francês, o espanhol, o italiano e o Português como Língua Estrangeira, tendo tido, recentemente, o acréscimo do yorùbá e do japonês. Ou seja, como conciliar todas essas perspectivas tendo em vista as necessidades locais e os objetivos internacionais? (Pereira, 2021). As orientações pedagógicas propiciadas pelas sessões de formação do PROFICI, com sua proposta de formação linguística e pedagógica de professores que não se submetem ao imperialismo linguístico, é um passo representativo e esperançoso nessa direção.

Decolonizar o ensino de línguas é um processo essencial para fissurar (Walsh, 2018) e tentar superar as estruturas de poder que, historicamente, marginalizaram e silenciaram diversas formas de expressão, de ser e de existir no mundo. Nesse propósito, a abordagem pedagógica orientada busca questionar a hegemonia dessas línguas dominantes, geralmente impostas na esteira do imperialismo e colonialismo linguístico e acadêmico, valorizando a diversidade de línguas e culturas existentes nos países que falam essas línguas, mas também em nosso próprio contexto brasileiro e baiano. Nesse sentido, decolonizar o ensino de línguas implica em reconhecer o valor e a riqueza das línguas e culturas marginalizadas e historicamente suprimidas, inclusive quando pensamos na proibição do uso de língua materna em sala de aula, tais como as línguas indígenas, africanas e outras minoritárias, que carregam vastos conhecimentos que podem ser compartilhados por intermédio da translinguagem, pois os “falantes levam a cabo suas intenções comunicativas, utilizando recursos de seus repertórios linguísticos e a compreensão política e histórica de que têm de seus mundos bilíngues” (Lucena, 2021, p. 30).

O programa, apesar de contar com diferentes livros-textos para as diferentes línguas, abre espaço para a elaboração de um currículo que reflita a diversidade cultural e linguística dos aprendizes, promovendo a compreensão intercultural e o respeito pelas diferentes formas de expressão. Ao romper com o monopólio das línguas coloniais, abrimos espaço para múltiplas formas de pensar e conceber o mundo, o que também promove a justiça social e o

desenvolvimento das nossas competências inter- e socioculturais, não dependentes exclusivamente dos insumos e das produções acadêmicas do norte global.

Assim, uma educação linguística que se entende decolonizada amplia as fontes de conhecimento, permitindo uma visão ampla e não-segregadora da realidade, o que motivaria e justificaria, por exemplo, a inserção de textos literários nas aulas de língua estrangeira, tanto pelo fato do gênero merecer atenção da sociedade, como podemos perceber com o resultado da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, bem como com o objetivo de se ampliarem as visões de mundo de docentes e aprendizes.

Além disso, o programa enfatiza metodologias ativas, centradas nos aprendizes, que envolvem ativamente os estudantes no processo de aprendizagem, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios, utilizando materiais e recursos que estejam fora do livro didático, justamente para possibilitar a apresentação de diferentes vozes e pontos de vista, ignorados pelos materiais didáticos. Para Jadirlete Cabral (2020, p. 35),

Embora não sejam novidade no campo da pedagogia, as metodologias ativas são fundamentais para a devida compreensão da modalidade híbrida de ensino, pois nela o professor cria as condições pedagógicas necessárias para impelir os alunos a saírem da zona de conforto e a experimentarem sensações que os levem a assumir o seu papel autônomo diante do processo de construção da sua própria aprendizagem, nos moldes de uma aprendizagem emancipatória e libertadora, defendida por Paulo Freire (1992).

Nesse caminho, o PROFICI incentiva uma formação crítica e engajada dos estudantes, para que estes sejam desafiados a questionar as estruturas de poder que interagem com as nossas experiências de vida e para que possam mobilizar seus conhecimentos linguísticos e discursivos em temas socialmente relevantes.

Na esteira do parâmetro da praticabilidade (Kumaravadivelu, 2006), os monitores do PROFICI são incentivados a participarem de congressos e seminários na UFBA, com o objetivo de refletirem e divulgarem os resultados de suas práxis docente. Por exemplo, no Congresso UFBA 2023, o monitor Alex Mendes Monteiro, orientado pela professora Dra. Fernanda Mota Pereira, apresentou o trabalho intitulado “A formação docente no PROFICI e suas contribuições no desempenho em componentes de Estágio Supervisionado”, em que aborda como o programa contribui para a formação suplementar de estudantes do curso de Letras, proporcionando prática de ensino de línguas e sessões de formação sobre ensino e aprendizagem, supervisionadas por docentes do Instituto de Letras. Além disso, pontua também que o programa é reconhecido por ampliar oportunidades de formação docente e focar em uma abordagem comunicativa e em temáticas de relevância social, alinhadas à

pedagogia e ao letramento crítico. No mesmo congresso, Francieli Lopes, ex-monitória do programa, também orientada pela professora Dra. Fernanda Mota Pereira, destacou, no vídeo-pôster “O PROFICI como espaço de formação de professoras(es): reflexões e experiências”, a atuação do PROFICI/PROEMI e seus efeitos em suas experiências na sala de aula, enfatizando as contribuições fomentadas por uma perspectiva “intercultural, consciente e crítica (Pereira, 2016; Freire, 1987; Pereira, 2019)”, a exemplo das atividades de prática de língua inglesa com falantes internacionais mediados por plataformas digitais, bem como oportunidades de intercâmbio linguístico e cultural entre os estudantes do PROEMI com os intercambistas dos cursos de PLE. Com isso, contribuiu para evidenciar os resultados do programa, sublinhando sua importância para a internacionalização do ensino superior e a formação docente.

3.1.2 AS CRÔNICAS DE UM PROFESSOR: O PROFICI, O LIVRO DIDÁTICO E O PLANO DE AULA

Meu percurso profissional, enquanto professor de línguas adicionais, começou oficialmente em novembro de 2016, quando recebi a bolsa de monitor do PROEMI, O Programa Especial de Monitoria de Inglês do PROFICI. À época, eu não era ainda estudante do curso de Letras, mas sim do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, de modo que a minha participação no programa gerou dúvidas por parte de alguns participantes do programa, bem como críticas de colegas da graduação. É importante informar que, naquela época, os editais de seleção do PROEMI não restringiam a participação a estudantes de Letras.

Como mencionado anteriormente, os professores em formação assistem a sessões de formação que são conduzidos pelos coordenadores pedagógicos selecionados dentro da área de Inglês. Durante os cerca de vinte meses de atuação do programa, tive a oportunidade de aprender com três diferentes coordenadoras e coordenador pedagógicos e discutir uma ampla gama de temas relativos ao ensino e aprendizagem críticos de línguas adicionais no Brasil. Sobre as sessões de formação que os professores do PROFICI participam, explica Botelho (2017, p. 62) que

são, de fato, críticas. Repito adiante que os principais aspectos que qualificam essas sessões de formação como sessões baseadas em formação crítica, destaco: possibilidade de reflexão sobre a própria prática, preocupação com os saberes e a cultura dos formandos, incentivo à abordagem crítica do material didático utilizado, modelo de educador crítico provido pela coordenadora, estímulo à

instrumentalização do uso da língua inglesa pelo foco no ensino de funções da língua, visão de língua inglesa como língua internacional e desnacionalizada, valorização de diferentes variantes não hegemônicas da língua inglesa, abordagem de temas relevantes da atualidade que trazem o mundo real para dentro da sala de aula e o incentivo à interculturalidade.

No entanto, a experiência vivenciada no PROFICI não se resume à formação docente, mas também envolve a nossa atuação em sala de aula, mediando o ensino de língua inglesa para os aprendizes do curso. Dentre as grandes problemáticas no que tange essas dinâmicas nas salas de aula brasileiras está o papel desempenhado pelo livro didático, e suas dinâmicas de representações sociais, de raça, de gênero e sexualidade (Siqueira, 2012; Passos, 2021; Mota-Pereira, 2022; Lima, 2023), entre outros.

No PROFICI, o livro didático adotado é o *Interchange*, do renomado linguista aplicado neo-zelandês, Jack Richards. Aqui é importante ressaltar que o livro didático não é, ou deve ser consumido à exaustão durante as aulas de língua, servindo de guia para a organização do planejamento bimestral, bem como da elaboração dos planos de aula, uma vez que os professores têm liberdade para enriquecer suas sessões com uma diversidade de outros materiais didáticos (Santos, 2016; Lima, 2023). Assim, conforme pontua Pereira (2018, p. 69)

Apesar de, no PROFICI, haver um método norteador, o Comunicativo, materializado pelo livro didático adotado nos cursos de inglês, a série *Interchange*, princípios e técnicas de outros métodos e recriações e adaptações do material são encorajados para contemplar as necessidades dos aprendizes.

Por isso, pretendo aqui expor e analisar duas atividades pedagógicas, por onde a literatura almejou passear, que elaborei e apliquei com turmas do nível Intermediário 2, no segundo semestre de 2017. A primeira se refere a um plano de aula desenvolvido para a aula do dia 31 de Outubro de 2017, com a temática de *Halloween*. A segunda atividade se refere a um projeto avaliativo marcado pela discussão síncrona de contos do detetive inglês Sherlock Holmes.

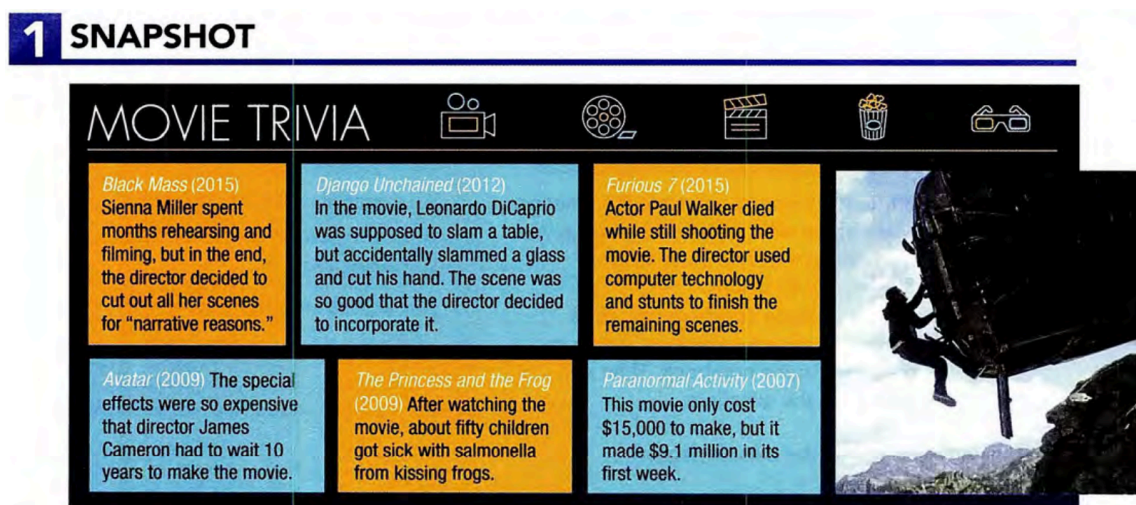
A aula designada para dia 31 de outubro coincidiu com a Unidade 13 do livro didático *Interchange 2* (Richards *et al.*, 2017c), usado nos níveis do Intermediário 1 e 2 do programa. A décima terceira unidade tem como tema *That's entertainment!* (Isto é entretenimento, em tradução livre), e os subtemas são “entretenimento; filmes e livros; reações e opiniões”¹⁶(Richards *et al.*, 2017c, p. viii). Em relação às funções comunicativas desta unidade, destaco “descrever filmes e livros; falar sobre atores e atrizes; perguntar e expor reações e opiniões”

¹⁶ No original: “Entertainment; movies and books; reactions and opinions.”

¹⁷(Richards *et al.*, 2017c, p. viii) e os tópicos de gramática são os participípios funcionando como adjetivos e os pronomes relativos para se referir a pessoas e coisas (Richards *et al.*, 2017c, p. viii).

Apenas dentro da própria unidade é possível identificar mais dois objetivos comunicativos e socioculturais da unidade, quais sejam, discutir entretenimento popular e discutir filmes e nomes famosos de *Hollywood*. Percebo, de início, o viés para a subvalorização para o conhecimento e produção do norte-global, confirmando as denúncias de Kumaravadivelu (2006) no que tange às barreiras ideológicas à pedagogia do pós-método, uma vez que suprimem os saberes disseminados pelo mundo ao benefício dos interesses no círculo interno Kachru, 1992. Sabe-se que as produções culturais de outros países anglófonos, tais como a Índia e a Nigéria (Caleiro, 2014), representam uma grande parcela do mercado cinematográfico, embora não gozem do mesmo prestígio de *Hollywood*.

Figura 3 - Snapshot: Movie Trivia



Fonte: Interchange 2 (Richards *et al.*, 2017c, p. 86)

A atividade de apresentação da unidade costuma ser uma imagem ou infográfico para motivar a discussão a partir de uma abordagem descendente de processamento de informação (Richards, 2015), ou seja, partindo dos conhecimentos prévios e enciclopédicos (Amaral Oliveira, 2015) dos aprendizes, para se chegar à “palavra”, ou seja, ao nível lexical, sintático ou fonético-fonológico. Noto que a figura acima está alinhada com os objetivos da unidade, uma vez que apresentam apenas conhecidos *blockbusters* (filmes populares e de grande

¹⁷ No original: “Describing movies and books, talking about actors and actresses/ asking for and giving reactions and opinions.

bilheteria) do cinema americano. Dos filmes apresentados, o que mais me chama atenção é a adaptação do famoso conto “O Príncipe Sapo”, mundialmente conhecido pelas obras dos Irmãos Grimm, pelo *Walt Disney Animation Studios*. Este filme se tornou bastante comentado pelo fato de estrelar a primeira princesa negra da Disney (Baliscei et al, 2017). No entanto, apesar deste fato memorável, a observação escolhida para o filme versa sobre crianças que contraíram salmonella ao beijar sapos. Ao longo da unidade, as referências EUA-centradas se estendem a menções aos X-men, Stephen King, John Cho, Jennifer Hudson, *The Martian*, *The Avengers*, *Spiderman*, *Transformers*, Dakota Fanning, Stephenie Meyer e a série *Crepúsculo* os favoritos atores, atrizes ou produções cinematográficas (todos americanos) que foram agraciados com uma premiação do Óscar.

Noto também duas menções a lugares que são feitas na unidade, uma sobre Beverly Hills, a cidade dos estereótipos de glamour, lar dos supericos. Uma segunda menção aparece na quinta atividade, de compreensão oral, em que um país exótico é mencionado, em referência à Austrália. Confesso que esta relação me surpreende, pois, na minha experiência, é comum ver países das Américas, da Ásia ou da África sendo relacionados ao “exótico”. No entanto, a característica relevante citada, que serviria para tal observação, é a diversidade de fauna, traço compartilhado com os continentes mencionados anteriormente.

Segundo o dicionário Priberam de Língua Portuguesa (c2024), a palavra exótico pode ser definida como “1. 1. Que é de país ou de clima diferente daquele em que vive ou em que se usa” ou “2. Estrangeiro; importado”, o que implica dizer que o livro-texto, na verdade, seus autores, elege um país como princípio norteador de suas visões de mundo (e aqui o “norteador”, apropriadamente, apostam para o norte global geopolítico dos Estados Unidos e, ocasionalmente, da Inglaterra), o que obstaculiza a noção do inglês como língua internacional desterritorializada. Dentro desta perspectiva, seria possível vislumbrar o uso da palavra “exótico” como um caminho de duas vias, tendo em vista sua semântica dêitica, que se alterna conforme o referencial. Indago-me, no entanto, em quais situações já presenciei os Estados Unidos ou os países europeus serem avaliados como “exóticos”? Uma vez que geopoliticamente posicionados no “centro do mundo”, enquanto países centrais (Fagúndez; da Silva, 2016), dentro das conceituações da teoria dos sistemas mundiais, não estarão normalmente posicionados no outro lado da régua.

Por isso mesmo, esta não é a única acepção e uso possível da palavra “exótico”, que, conforme expõe o dicionário Priberam de Língua Portuguesa (c2024), significa “3. [Informal] Extravagante, esquisito.” Assim, conforme nos adverte Thiong’o (1986, p. 16), “o domínio da língua de um povo pelas línguas das nações colonizadoras foi crucial para o domínio do

universo mental dos colonizados.”¹⁸ Desconfio do uso deliberado dessa palavra em manuais de ensino de língua estrangeira, tendo em vista essa relação intercultural assimétrica que se estabelece nas salas de aula. Entendo ser um constante movimento de reparar as fissuras propostas por Walsh (2018) e manter expostas as feridas coloniais (Mignolo, 2005) para que o sangue que delas escorre continue regando folhas e raízes das árvores americanas¹⁹.

Apesar dos esforços, em diversas ocasiões, algumas dessas questões não se destacavam nos planos de aula elaborados, a exemplo do aqui exposto (disponível no Apêndice A). Os motivos são vários e incluem falta de tempo e de maturidade acadêmica e intelectual para uma preparação cuidadosa e sensível aos tópicos de relevância social, que mexem com as subjetividades dos aprendizes ou talvez, como problematiza Botelho (2017, p. 50), “apesar da importância de uma abordagem crítica do material didático sugerida pela coordenadora na sessão de formação anterior, os professores demonstraram estar mais preocupados em agradar seus alunos do que em promover o pensamento crítico”. Isso exemplifica a minha escolha por referências culturais e literárias que fazem parte do conhecimento popular e que já preconizam uma maior aceitação por parte dos aprendizes.

O plano de aula destaca como principal objetivo o desenvolvimento de uma função comunicativa, capacitando os alunos a descrever e dar suas opiniões sobre filmes e livros, a saber, *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, e *O Aprendiz de Feiticeiro*. Na verdade, apesar de não constar no plano de aula, decidi também trabalhar com a obra *As Crônicas de Nárnia: O leão, a feiticeira e o guarda-roupa*, por também fazer parte da temática. Aproveitando o duplo foco da unidade, filmes e livros, aproveitei para trabalhar com os conceitos de tradução intersemiótica, que sempre é motivo de reações exageradas por parte do público, quando uma obra de referência é adaptada. Ou seja, com as três obras, foram apresentados tanto trechos do filme quanto os trechos correspondentes da obra literária, estratégia reforçada por Cruz (2004) que pontua o desagrado de muitos aprendizes pela palavra “literatura”.

Explicitamente, os objetivos elencados na aula não apontam o caminho para o desenvolvimento do exercício da criticidade, ainda que a função comunicativa de “dar suas opiniões” possa fomentar um mergulho no mundo interior e na exposição dos diferentes pontos de vista. Essa falta de criticidade, por conta das temáticas, ou de valorização à diversidade linguística do inglês, também é percebida, como notei anteriormente, pela seleção dos três textos literários, sendo *Harry Potter* da escritora britânica J. K. Rowling, *O Aprendiz*

¹⁸ No original: “the domination of a people’s language by the languages of the colonising nations was crucial to the domination of the mental universe of the colonised”.

¹⁹ Em referência à música Strange Fruit, escrita por Abel Meeropol e gravada por Billie Holiday. Disponível em: <https://billieholiday.com/signaturesong/strange-fruit/>

de *Feiticeiro*, uma tradução em inglês do poema *Der Zauberlehrling*, do escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe, e *As Crônicas de Nárnia*, do escritor irlandês C. S. Lewis.

Ignorando a proposta do *snapshot* do livro didático, e ambientando a aula com uma referência a data de 31 de outubro, reproduzi uma cena do tradicional filme de Halloween, *Hocus Pocus* (1993) - ou *Abracadabra*, em português. A dinâmica da atividade consistiu em dividir a sala em duplas e que estas alternassem momentos de escuta da cena, para que depois relatassem aos colegas o que haviam entendido. Não se comentou ou opinou sobre o conteúdo da cena, apenas nos concentramos numa estratégia ascendente de desenvolvimento da compreensão oral (Richards, 2015), focando nos sons, nas palavras entendidas, para que depois se construíssem os sentidos propostos. A atividade que se seguiu foi a atividade proposta de vocabulário do livro *Interchange 2*, em que foram apresentados adjetivos que pudessem ser usados para descrever os trechos de filmes e excertos literários. A partir disso, assistimos em conjunto a três segmentos de cada um dos filmes anteriormente mencionados e, na sequência, cada estudante ficou responsável pela leitura do mesmo trecho correspondente no texto literário. A partir daí, precisaram tecer comentários acerca das adaptações que foram feitas de um meio para o outro, além de expressar suas opiniões sobre as obras em geral. Destaco que o fragmento selecionado de *Harry Potter* foi a invasão de um Trasgo em Hogwarts, justamente na noite de Halloween, de *O Aprendiz de Feiticeiro*, a icônica e clássica cena em que o aprendiz de feiticeiro usa seus poderes para comandar uma faxina mágica na residência do mestre, e, em *As Crônicas de Nárnia*, a cena em que Edmundo trai Aslan e os seus irmãos em troca de manjar turco. Ou seja, apesar das três cenas serem conhecidas e fazerem parte do conhecimento prévio dos estudantes, nenhuma delas aciona, necessária e diretamente, discussões que são caras à formação pedagógica proposta pelo programa e que foram identificadas acima através das palavras de Botelho (2017).

Um ponto de destaque, talvez, seja o papel desempenhado pela gramática na constituição desse plano de aula. Não identifico em nenhum dos objetivos uma referência explícita ao desenvolvimento da competência gramatical por parte dos aprendizes, muito por conta de um monitoramento pessoal para que as aulas não fossem centradas em tópicos gramaticais, e também por uma preferência a um ensino indutivo de gramática (Patel; Jain, 2005), em que os aprendizes precisam colocar as estruturas linguísticas em uso, sem trabalharem exaustivamente na identificação e reprodução de regras gramaticais.

Preciso aqui fazer uma inserção autoetnográfica para contextualizar a minha relação, enquanto professor, com o ensino de gramática. Reforço que, quando iniciei a formação de monitor do PROEMI, eu cursava o terceiro semestre do bacharelado interdisciplinar e ainda

não era estudante de Letras, apesar de já ter cumprido alguns dos créditos desta graduação. Eu tinha como colegas do programa estudantes da graduação e da pós-graduação do ILUFBA, sendo que alguns destes já tinham experiência pregressa no ensino de línguas. Por isso, em muitos momentos, terminava por comparar o meu trabalho com o que eu via sendo discutido pelos colegas nos corredores do PAF II ou que eu tinha oportunidade de assistir dentro das salas. Por este fato e por ainda estar construindo meu conhecimento acerca das definições e contornos da abordagem comunicativa dentro do programa, eu havia associado que um ensino explícito de gramática não era a forma mais adequada de se ensinar uma língua. Acredito que este pensamento se some ao relato de, pelo menos, dois outros ex-monitores, em que um deles “diz priorizar a competência comunicativa, cultural e estratégica e garante que atividades gramaticais não precisam ser necessariamente realizadas em sala” (Santos, 2016, p. 39) e outro “ressalta que prioriza a fala para que o aluno compreenda a gramática.” (Santos, 2016, p. 39). Ainda que hoje eu compreenda diferentemente o papel da gramática dentro das aulas (Celce-Murcia; Larsen-Freeman, 1983, Thornbury, 1999, Larsen-Freeman, 2003, Benati, 2020), essa percepção inicial moldou por muito tempo a minha escrita de planos de aula, bem como também influencia as análises que teço aqui nesta dissertação.

Isso se sobressai no sétimo passo da aula, em que os aprendizes são orientados a usar adjetivos e participípios para caracterizar os filmes, sendo que não houve um momento explícito em que essas questões foram trabalhadas (com exceção da atividade de vocabulário, que introduziu palavras como “*amusing*, *disgusting* e *outstanding*” que habilitariam os estudantes a falar mais sobre as características do filme, e menos sobre as suas próprias impressões e sentimentos a respeito das produções, tendo em vista a necessidade de se sistematizar ou apresentar as diferenças semânticas dos adjetivos terminados em -ed ou -ing, que, na minha experiência como professor, não são de aquisição intuitiva).

O oitavo passo também evidencia essa perspectiva indutiva de ensino gramatical (Patel; Jain, 2005), uma vez que introduzi duas sentenças contextualizadas com a temática de Harry Potter para apresentar o segundo tópico gramatical da unidade, os pronomes relativos *who*, *that* e *which*. A atividade de produção final, na verdade, se estrutura como uma atividade de prática controlada, mais do que de livre expressão, uma vez que precisam criar perguntas utilizando a última estrutura gramatical aprendida, com base nas referências literárias e filmicas, para elaborar perguntas aos seus pares. A última atividade proposta, o *wrap-up*, aponta para uma prática reflexiva, em que os estudantes são convidados a refletir sobre a própria experiência de aprendizado e escolher aquilo que vão levar consigo da sessão para fora da sala de aula. Esse passo é fruto da minha participação nas sessões de formação do

PROEMI e dos constantes esforços de me conscientizar da importância de centralizar as aulas, cada vez mais, nas necessidades e interesses dos aprendizes. A tarefa não é fácil, uma vez que precisamos dar conta de salas quase sempre cheias e de um calendário com apenas oito semanas de aula, porque o curso é semi-intensivo. Essa configuração do curso requer dos estudantes a complementação das aulas com atividades extraclasse e estudos autônomos, que potencializem o processo de aprendizagem.

O dever de casa proposto para essa turma tem relação com a segunda atividade a ser apresentada aqui, que foi desenvolvida na sequência desta aula do dia 31 de outubro. O próximo projeto aponta ainda para as tentativas de se integrar a literatura em sala de aula, buscando um equilíbrio entre aquilo que pode “agradar os estudantes”, com um aprofundamento de debates socialmente relevantes, que apelem para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências humanísticas e socioculturais.

3.1.3 *DETECTIVES IN THE CLASSROOM*: XI SEMINÁRIO DE PESQUISA ESTUDANTIL EM LETRAS, 2017

Numa perspectiva autoetnográfica (Méndez, 2013; Hughes; Pennington, 2017; Mota-Pereira, 2022) evocativa, que, conforme explica Méndez (2013, p. 281), “visa à introspecção dos pesquisadores sobre um tópico específico para permitir que os leitores façam uma conexão com os sentimentos e experiências dos pesquisadores”²⁰, rememoro e analiso a minha primeira participação no XI Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras, no ano de 2017, enquanto monitor de língua inglesa do PROFICI. Hávamos sido instigados pela coordenação pedagógica do PROEMI a repensar as estratégias de avaliação dos componentes de ensino que, habitualmente, consistiam, entre outras atividades avaliativas, na aplicação de uma prova final previamente elaborada pelo programa. Um dos principais critérios a serem observados durante a criação das propostas avaliativas era a necessidade de se integrarem as competências linguísticas (Kumaravadivelu, 2006), ou seja, propor atividades que mesclassem a compreensão escrita com a produção oral, ou a compreensão oral com a produção escrita, entre outros. Nesse sentido, para uma das avaliações, escolhi integrar a compreensão escrita, através da leitura de textos literários, com a produção escrita mediada pela troca de mensagens em um aplicativo de comunicação instantânea, realizado em um período fora das aulas presenciais regulares. Os textos literários escolhidos, na verdade, foram

²⁰ No original: “aims toward researchers' introspection on a particular topic to allow readers to make a connection with the researchers' feelings and experiences.”

contos do prolífico escritor britânico Arthur Conan Doyle, protagonizados pelo célebre e excêntrico detetive Sherlock Holmes. De acordo com Almeida e Pereira (2023, p. 147) “a história de detetive foi escolhida como forma de aguçar e motivar os alunos a buscarem o aprendizado de língua inglesa de forma mais autônoma, criativa e usando estratégias não convencionais, a exemplo do pensamento investigativo”. O ano de 2017 marcou o lançamento da última temporada da série britânica *Sherlock*, co-produzida pela *BBC*, *Hartswood Films* e pela estação *WGBH Boston*. O enorme sucesso angariado por essa produção, que garantiu o surgimento de uma nova geração de fãs para o detetive inglês, era mencionado por colegas da universidade, bem como pelos estudantes, o que facultou a minha escolha por esse insumo linguístico e literário, uma vez que a motivação é sempre um dos elementos de grande atenção no processo de ensino e aquisição, tendo em vista sua relação direta com o sucesso dos aprendizes (Dörnyei, 2014).

Com o objetivo de se privilegiar a literatura frente a outras mídias, escolhi trabalhar com dois contos do livro *The Adventures of Sherlock Holmes* e um conto do livro *The Memoirs of Sherlock Holmes*, em que

No primeiro conto,³ *The Blue Carbuncle*, Holmes precisa desvendar um roubo. Depois de receber a missão de encontrar o dono de um chapéu e de um ganso, ele descobre que dentro deste estava escondida uma valiosa joia, pertencente à realeza britânica. O segundo conto, *A Case of Identity*, relata o caso de Mary Sutherland, que busca ajuda de Holmes depois de seu noivo desaparecer no dia do casamento. O último conto, *The Yellow Face*, narra as desconfianças de Grant Munro, que acredita que sua esposa esteja traindo-o, depois de vê-la saindo, às escondidas, de uma casa na sua vizinhança. (Almeida; Pereira, 2023, p. 148)

O projeto foi realizado com a turma 4, contando com 14 estudantes, turma 5, com 13 estudantes e turma 6, com 19 estudantes, do nível intermediário 2, o que corresponde aos conteúdos de nível A2 e B1 do Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE). Ele aconteceu durante o segundo bimestre de 2017.2, entre os meses de outubro e dezembro. As turmas contavam com um perfil variado, entre estudantes de graduação e pós-graduação, professores universitários e servidores. Cada turma ficou responsável pela leitura de um conto diferente. Em um primeiro momento, as turmas se reuniram sincronamente, através de um aplicativo de mensagens instantâneas, para discutir suas impressões sobre a primeira parte do conto. Nesse momento, tiveram a oportunidade de discutir os aspectos mais relevantes na introdução da narrativa, os personagens apresentados e estabelecer possíveis deduções para o desfecho da história. No segundo momento de encontro síncrono, ou seja, após a leitura completa de todo o texto, nos reunimos novamente para comparar nossas ideias prévias com o

desfecho, avaliar a história e, a partir de cada um dos contos, tecer relações entre a história narrada e as nossas experiências cotidianas, ao puxar fios que conectavam a ficção às teias que entrelaçam e constituem a vida dos aprendizes e do professor.

Por isso, a escolha desses contos não se motivou apenas pelo fluxo narrativo e investigativo que almeja prender a atenção dos leitores, mas também por seus desdobramentos e discussões de relevância social que ultrapassam as páginas no livro. Isso se deu pelo fato de a literatura policial gozar do status de literatura de entretenimento, tendo em vista que “no final do século XIX, o romance policial já havia se tornado uma das mais típicas e bem-sucedidas formas de literatura de massa” (Oliveira Costa, 2023, p. 419). Ou seja, para além da leitura como fonte de entretenimento, busquei textos que também pudessem dialogar com questões importantes para as experiências dos aprendizes e que promoveriam um insumo para o desenvolvimento das competências humanísticas e interculturais (Pereira, 2016).

Assim, no primeiro conto trabalhado, *O Carbúnculo Azul*, nos deparamos com um caso do roubo de uma jóia preciosa de dentro da suíte da Condessa de Morcar, no Hotel Cosmopolitan, em Londres, pelo qual um encanador, John Horner, havia sido (injustamente) preso devido à sua presença no quarto da Condessa e pelo fato de ter um registro criminal de roubo. Eventualmente, o detetive inglês descobre que os verdadeiros culpados são James Ryder, atendente chefe no Hotel Cosmopolitan e sua cúmplice, a camareira da Condessa, que haviam conspirado para incriminar John Horner e roubar o carbúnculo para si. No entanto, com a descoberta dos verdadeiros culpados, Sherlock Holmes, talvez movido pelo espírito natalino da história, decide não os entregar para a polícia e justifica:

“Afim de contas, Watson”, disse Holmes, estendendo a mão para pegar seu cachimbo de barro, “não sou contratado pela polícia para suprir suas deficiências. Se Horner estivesse em perigo seria outra coisa, mas esse sujeito não irá depor contra ele e o caso deverá ser encerrado. Suponho que estou comutando um crime, mas é igualmente possível que eu esteja salvando uma alma. Esse sujeito não cometerá outro erro. Está apavorado demais. Mandá-lo para a prisão agora o tornaria um prisioneiro pelo resto da vida. Além disso, esta é a época do perdão. O acaso pôs em nosso caminho um problema único e inusitado e sua solução é a própria recompensa. Se tiver a bondade de tocar a campainha, doutor, começaremos uma outra investigação, em que uma ave será também a atração principal.” (Doyle, 1995, p. 213, tradução nossa).²¹

²¹ No original: “After all, Watson,” said Holmes, reaching up his hand for his clay pipe, ‘I am not retained by the police to supply their deficiencies. If Horner were in danger it would be another thing, but this fellow will not appear against him, and the case must collapse. I suppose that I am commuting a felony, but it is just possible that I am saving a soul. This fellow will not go wrong again. He is too terribly frightened. Send him to gaol now, and you make him a gaol-bird for life. Besides, it is the season of forgiveness. Chance has put in our way a most singular and whimsical problem, and its solution is its own reward. If you will have the goodness to touch the bell, Doctor, we will begin another investigation, in which, also a bird will be the chief feature”

Nesse sentido, abriu-se espaço para discutir em sala sobre as dinâmicas de punição na sociedade e quais papéis ela desempenha para equilibrar noções de castigo e reabilitação para aqueles que são condenados pela justiça. Ou seja, pudemos refletir se estávamos de acordo com a decisão de Holmes, explicitando razões para justificar a perspectiva, ou se ele deveria ter entregado James Ryder e a camareira para a polícia. Em retrospectiva, observo que um outro ângulo que poderia ter sido explorado é justamente a injusta acusação e prisão do encanador John Homer pelo sumiço do Carbúnculo Azul. O conto evidencia as falhas significativas que podem acontecer no sistema de justiça e que encarceram e encarceraram diversos cidadãos ao redor do mundo por conta de falsos testemunhos, perseguições políticas, discriminações de gênero, raça e classe, entre outros.

Já no segundo conto, *Um Caso de Identidade*, Sherlock Holmes é procurado pela jovem Mary Sutherland, que havia se envolvido com o misterioso Hosmer Angel e por quem estava perdidamente apaixonada. A personagem o havia conhecido em um Baile dos Gasistas, do qual havia sido proibida de participar por seu padrasto, que ela costuma chamar de “pai”. A personagem revela que ele, James Windibank, era justamente, o único obstáculo à união dos dois, impedindo-a de se encontrar com Hosmer ou qualquer outro pretendente. Sobre este aspecto, ela comenta:

“Bem, sabe, meu pai não gostava de nada desse tipo. Ele não receberia nenhuma visita se pudesse evitar, e costumava dizer que uma mulher deveria se sentir feliz em seu próprio círculo familiar. Mas então, como eu sempre dizia a mamãe, o que uma mulher quer, para começar, é ter seu próprio círculo de relações, e eu ainda não tinha o meu.” (Doyle, 1995, p. 150, tradução nossa)²²

Este trecho nos ajuda a desvelar o papel social relegado às mulheres na Era Vitoriana (1837-1901), período correspondente à primeira publicação do livro *As Aventuras de Sherlock Holmes*, em outubro de 1892. Sobre isso, nos esclarece Gökçek (2020, p. 144, tradução nossa) que

Com a análise das expectativas da sociedade vitoriana em relação à mulher ideal, o artigo pretende mostrar que se esperava que uma mulher vitoriana fosse submissa, cumpridora de seus deveres, altruísta, desinteressada, bondosa e espiritualmente pura, especialmente em relação a seus pais e maridos. No início do século XIX, na Inglaterra, havia uma ideologia conservadora amplamente aceita sobre os papéis e atividades sociais das mulheres. De acordo com essa ideologia, os homens deveriam atuar em profissões, serviços governamentais, no mundo dos negócios ou da indústria para adquirir propriedades, avançar em suas carreiras e melhorar a

²² No original: “Well, you know, father didn’t like any thing of the sort. He wouldn’t have any visitors if he could help it, and he used to say that a woman should be happy in her own family circle. But then, as I used to say to mother, a woman wants her own circle to begin with, and I had not got mine yet”

condição de suas famílias. Por outro lado, esperava-se que as mulheres lidassem com assuntos domésticos e servisse como guia moral. Acreditava-se que as mulheres estavam protegidas contra os males do mundo e possuíam uma influência moral capaz de corrigir os erros dos homens. A sociedade vitoriana acreditava que a única contribuição de uma mulher para o mundo masculino era a orientação emocional e moral, o que constituía a responsabilidade de uma mulher como esposa ou mãe. Elas eram vistas como guias divinas, purificadoras e inspiradoras dos homens, e sua missão era ajudar os homens a resistir aos males e tentações do mundo.²³

Em alguns contextos, no entanto, as mulheres precisaram fazer parte do ambiente de trabalho, ainda que em condições e com remunerações diferentes daquelas dos homens (Barrett, 2013). No caso de Mary Sutherland, ela é descrita por Arthur Conan Doyle como datilógrafa e, mais especialmente, recipiendária dos juros de um investimento de 2.500 libras, feito por seu tio Ned, na Nova Zelândia. Por isso, ela recebe anualmente a importância de 1.00 libras, das quais ela nada aproveita, pois argumenta que

“enquanto eu morar em casa, não desejo dar trabalho para eles, então eles têm o uso do dinheiro enquanto eu estiver com eles. Claro, isso é só por enquanto. O Sr. Windibank retira meus juros a cada trimestre e os entrega à minha mãe, e eu percebo que consigo me sair bem com o que ganho datilografando. Isso me rende dois centavos por folha, e eu consigo frequentemente fazer de quinze a vinte folhas por dia.” (Doyle, 1995, p. 149, tradução nossa)²⁴

Sua aceitação da situação se revela bastante natural, talvez esperada, devido ao contexto social em que está inserida. Apesar de ter uma considerável fonte de renda própria, que lhe garantiria “viajar um pouco, satisfazer-se em todos os sentidos” (Doyle, 1995, p. 149, tradução nossa)²⁵, ela se investe na obrigação moral de ceder seus rendimentos ao bem-estar financeiro da sua família. Ainda, ela assume um novo ofício para que não fique desamparada financeiramente. Ela entende, no entanto, que tal cenário é temporário, uma vez que deve se estender apenas até o momento em que continue morando com seus pais, o que subentende dizer que planeja casar e sair de casa. Tal quadro é confirmado ao descobrir que ela se tornara

²³ No original: With the analysis of the expectation of Victorian society from an ideal woman, the paper intends to show that a Victorian woman was expected to be submissive, dutiful, selfless, disinterested, kind and spiritually pure especially to their fathers and husbands. In early 19th century England, there was a widely accepted conservative ideology of social roles and activities for women. According to this ideology, men were supposed to operate in professions, governmental services, the world of business or industry to acquire property, advance themselves, and improve the condition of their families. On the other hand, women were expected to deal with domestic affairs and serve as a moral guide. It was believed that women were protected against worldly evils and possessed a moral influence that can correct men's missteps. Victorian society believed that a woman's only contribution to the masculine world is emotional and moral guidance which constitutes a woman's responsibility as a wife or mother. They were seen as the divine guide, purifier, inspirer of man, and their mission was to help man to resist the evils and temptations of the world.

²⁴ No original: “(...) as long as I live at home, I don't wish to be a burden to them, and so they have the use of the money just while I am staying with them. Of course that is only just for the time. Mr. Windibank draws my interest every quarter, and pays it over to mother, and I find that I can do pretty well with what I earn at typewriting. It brings me twopence a sheet, and I can often do from fifteen to twenty sheets in a day”

²⁵ No original “ travel a little, indulge yourself in every way”.

noiva já no primeiro encontro com Angel, em que apenas fizeram uma caminhada juntos. Em outras palavras, Mary Sutherland deve abandonar seu papel de “filha” para aquele de “esposa”. Contrariamente ao quadro naturalizado, evidenciado por Barrett (2013) e Gökçek (2020), em que as mulheres devem assumir seu papel social de “esposas”, sua diferenciada condição financeira deve servir de entrave “às bênçãos matrimoniais” de seu padrasto, já que, no conto, à revelia da vontade do seu amado e de sua mãe, ela sente a inclinação de pedir a permissão dele (que se opunha ao conúbio). Apenas durante as viagens de negócios de seu padrasto à França é que seu noivo conseguia liberdade para visitá-la, mas sempre com algumas precauções, pois, segundo Mary:

“Era um homem muito tímido, Sr. Holmes. Preferia sair comigo à noite do que à luz do dia, pois dizia que detestava chamar a atenção. Era muito reservado e cortês. Até sua voz era suave. Teve abscesso e inchaço das glândulas quando jovem, segundo me contou, e ficou com a garganta fraca e um jeito de falar pausado, murmurante. Estava sempre bem-vestido, muito arrumado e simples, mas tinha a vista fraca, como eu, e usava óculos esfumados contra a claridade.” (Doyle, 1995, p. 150, tradução nossa)²⁶

No meio deste relacionamento misterioso e diante do óbice erigido pela figura paternal, Mary e Hosmer marcam um casamento para um dia em que o padrasto não estará na cidade. Na verdade, é justamente por conta deste casamento que Mary Sutherland é obrigada a se consultar com o detetive inglês. Após expor os fatos acima mencionados, ela revela que o seu pretendente havia desaparecido no dia do casamento, tendo a carruagem que lhe transportaria chegado vazia à igreja. Ela revela que procurou Sherlock Holmes após a recusa de seu padrasto em levar o caso à polícia e mesmo após a mãe ter-lhe dito para esquecer da história. Adianto que, nos limites da história, Mary Sutherland nunca soube a verdade do que aconteceu com Hosmer Angel, tendo Sherlock Holmes lhe aconselhado a deixar a história para trás, já que nunca mais o veria. O mistério é solucionado pelo detetive de dentro de sua própria casa, culminando com o convite de Holmes à James Windibank para chegar aos esclarecimentos finais do caso. Diante do padrasto, revela Holmes:

“Um homem casou-se por interesse com uma mulher muito mais velha que ele”, disse, “e usufruía do dinheiro da filha dessa mulher enquanto esta morasse com eles. Para pessoas em sua posição era uma soma considerável, cuja perda representaria grande diferença. Valia a pena fazer um esforço para preservá-la. A filha era de índole boa e amável, mas de maneiras amorosas e cálidas, sendo evidente que, com

²⁶ No original: “He was a very shy man, Mr. Holmes. He would rather walk with me in the evening than in the daylight, for he said that he hated to be conspicuous. Very retiring and gentlemanly he was. Even his voice was gentle. He'd had the quinsy and swollen glands when he was young, he told me, and it had left him with a weak throat, and a hesitating, whispering fashion of speech. He was always well-dressed, very neat and plain but his eyes were weak, just as mine are, and he wore tinted glasses against the glare”

suas qualidades pessoais e sua pequena renda, não permaneceria solteira por muito tempo. Ora, seu casamento significaria, é claro, a perda de cem libras por ano; assim sendo, que faz o padraço para evitá-lo? Toma a medida óbvia de mantê-la em casa, proibindo que procure a companhia de pessoas de sua idade. Mas logo viu que isso não funcionaria para sempre. Ela se tornou recalcitrante, passou a insistir em seus direitos e por fim anunciou o firme propósito de ir a certo baile. Que faz então seu inteligente padraço? Tem uma ideia que provavelmente lhe foi ditada mais pelo cérebro que pelo coração. Com a conivência e a ajuda da esposa, disfarçou-se: cobriu seus olhos vivos com óculos esfumados, mascarou o rosto com um bigode e um par de suíças abundantes, abafou sua voz clara num sussurro insinuante. Depois, duplamente seguro graças à miopia da moça, apresentou-se como Mr. Hosmer Angel e afastou outros namorados namorando-a ele mesmo.” (Doyle, 2012, n.p.)

Conforme relata Holmes, a jovem acreditava que o seu padraço se encontrava na França, à trabalho, e, aproveitando-se da atenção dispensada pelo homem misterioso, bem como pelo encorajamento da mãe, se entregou totalmente ao relacionamento, chegando a tornar-se noiva. A relação, no entanto, não poderia se alongar por muito tempo, mas deveria ser interrompida de uma forma tão dramática de modo a impedir Mary de cogitar se relacionar novamente. Assim, seu padraço, ainda disfarçado, levou-a até a porta da igreja no dia do seu casamento, mas desapareceu misteriosamente dentro de uma carruagem (Doyle, 2012). Mesmo diante da confirmação desta maquinação assustadora, Sherlock Holmes decide não revelar para Mary Sutherland o real paradeiro de seu noivo. Interpreto que o motivo está contaminado pelas mesmas crenças e preconceitos da época em sua avaliação da “sujeita”, ou seja, do papel das mulheres. Isso se evidencia pela seguinte justificativa proferida por Holmes ao final do conto:

“Se eu lhe contar, ela não acreditará em mim. Talvez se lembre do velho ditado persa: ‘Há perigo para o homem que tira o filhote do tigre, mas também há perigo para aquele que destrói a ilusão de uma mulher.’ Há tanto sentido em Hafiz quanto em Horácio, e o mesmo conhecimento do mundo.” (Doyle, 2012, n.p.)

O tom misógino subjacente a esta citação evoca em mim as mesmas impressões deixadas pelo conhecido poema do também inglês John Donne, *Song: Go and catch a falling star* (Canção: vai apanhar uma estrela cadente), que me foi apresentado nas aulas de LETA93 – A Poesia de Língua Inglesa –, no semestre de 2016.1. Nele, ainda que de forma satírica, a autenticidade e honestidade femininas são colocadas à prova:

[...] Tu, quando voltares, me contarás
 Todas as maravilhas estranhas que te aconteceram,
 E jurarás
 Que em nenhum lugar
 Vive uma mulher verdadeira e bela.

Se encontrares uma, avisa-me
 Tal peregrinação seria uma doçura;
 Mas não o faças, eu não iria,
 Mesmo que na porta ao lado nos encontrássemos;
 Mesmo que ela fosse honesta quando a encontrasses
 E durasse até que escrevesse tua carta,
 Ainda assim ela
 Será
 Falsa, antes de eu chegar, para dois ou três.²⁷ (Donne, c2024, n.p, tradução nossa).

Ambas as representações literárias, quer façam referência aos ideais de beleza das mulheres, ao (des)temperamento feminino após serem contrariadas, a tendência à teimosia frente à obediência aos pares masculinos ou à sua diligência e infidelidade em um relacionamento, atuam para propagar estereótipos e alimentar uma visão nociva sobre as subjetividades e os corpos femininos em sua diversidade. Assim, julgo importante submeter essas paisagens narrativas ao escrutínio dos aprendizes de língua, para que reflitam sobre o posicionamento e justificativa de Sherlock Holmes frente à decisão de não contar a Mary Sutherland o golpe e abuso cometidos por seu padrasto e sua mãe, na tentativa de manterem o *status quo* e preservarem sua segurança financeira. Desse modo, poderão também confrontar essas visões com os próprios conceitos pré-concebidos, bem como com os discursos que são produzidos a todo instante sobre essa temática na mídia, nas religiões, na política, nos círculos familiares e de amizade.

Para a segunda parte do projeto, estabelecemos dois sub-temas com inserções socioculturais que poderiam ser usados para o desenvolvimento das competências linguísticas e humanísticas dos aprendizes, a saber “*white lies*”, ou seja, as mentiras com boas intenções, aquelas que são contadas para se evitar um mal maior (sendo esse o ponto de vista expresso por Sherlock Holmes) e uma comparação do papel social desempenhado pelas mulheres na era Vitoriana, à luz das pistas encontradas no texto literário, bem como na sociedade atual, no ano de 2017. Sobre a possibilidade de se trilhar percursos históricos dentro de produções artísticas e midiáticas, propõe Paraquett (2004, p. 198-199) a seguinte reflexão

Como fazer para informar nossos alunos sobre os precursores históricos que se constituem em elementos fundamentais para a compreensão da identidade cultural da nação estrangeira alvo? Em outras palavras, como contribuir para que nossos alunos reconheçam traços identitários, manifestados em produtos culturais, como um

²⁷ No Original: [...] Thou, when thou return'st, wilt tell me, / All strange wonders that befell thee, / And swear, / No where / Lives a woman true, and fair. / If thou find'st one, let me know, / Such a pilgrimage were sweet; / Yet do not, I would not go, / Though at next door we might meet; / Though she were true, when you met her, / And last, till you write your letter, / Yet she / Will be / False, ere I come, to two, or three” (Donne, c2024, n.p).

texto literário, um texto jornalístico, uma propaganda, um filme, uma canção ou uma pintura, se esses traços não nasceram no hoje, se eles são consequência do processo de formação dessas nações estrangeiras?

Infelizmente, pelas limitações de tempo e de disponibilidade da turma, não pudemos explorar mais profundamente as características do período histórico para contextualizar o pensamento e valores incutidos naquela sociedade dentro do período estudado. De acordo com o historiador Edward Carr (1990, p. 30, tradução nossa), história “é um contínuo processo de interação entre o historiador e seus fatos, um incessante diálogo entre o presente e o passado”²⁸, de modo que uma melhor compreensão dos fatos passados podem desempenhar um papel substancial no redesenho da nossa cognoscência acerca da condição geopolítica global, da moral e ética vigentes, bem como das redes de poder que se estabeleceram ao longo dos séculos entrelaçando as subjetividades de “dominadores e dominados” em um mundo globalizado e pós-colonial.

Um ponto que não foi tão focado por mim durante a realização da atividade seria a exploração mais profunda da função ocupada pelo casamento dentro do conto e como este fato reverbera nas escolhas das novas gerações que, na era dos “amores líquidos” (Bauman, 2004), desferem uma nova valoração aos laços matrimoniais, já que não mais figuram no primeiro lugar na lista de prioridades, por exemplo, da geração Y²⁹ (Rabin, 2020). Sobre isso, duas passagens do conto se destacam e serviriam como insumos para amplas discussões acerca do tema. Como mencionei anteriormente, James Windibank não é o pai biológico de Mary, mas sim seu padrasto. A propósito, apenas cinco anos e dois meses mais velho que ela. Ela desabafa que sua mãe

“está viva e passa bem. Não fiquei lá muito satisfeita, Mr. Holmes, quando ela se casou novamente tão pouco tempo após a morte de meu pai, e com um homem quase quinze anos mais novo que ela. Meu pai era bombeiro em Tottenham Court Road e deixou um negócio bastante grande, que minha mãe continuou tocando com Mr. Hardy, o contramestre; mas quando Mr. Windibank apareceu convenceu-a a vender a oficina, porque ele, sendo caixeiro-viajante de vinhos, era muito superior. Eles conseguiram 4.700 libras pela clientela e o patrimônio, o que não chega nem perto do que papai teria conseguido se fosse vivo.” (Doyle, 2012, n.p.)

Assim, seria possível discutir as razões que podem ter motivado sua mãe a decidir/precisar/escolher se casar novamente tão rapidamente, entrelaçando assim os conhecimentos sociohistóricos relacionados à pressão ao casamento na sociedade vitoriana e a

²⁸ No original: “that it is a continuous process of interaction between the historian and his facts, an unending dialogue between the present and the past.”

²⁹ Os membros da Geração Y, também chamada de “Millennial”, nasceram entre os anos de 1982 e 1994, são caracterizados como nativos digitais, devido ao fato de grande parte do seu cotidiano serem mediados por teles e por novas tecnologias.

autonomia feminina nos diferentes períodos históricos. Igualmente, a segunda passagem já foi citada previamente e corresponde à contextualização sócio-histórica e perspectivas comparadas sobre as expectativas de Mary Sutherland por se casar, percebidas não como uma rota de fuga da sua atual situação familiar, mas sim como uma aspiração pessoal que almeja conquistar.

A terceira turma trabalhou com o conto *A Face Amarela*, e é talvez o conto que mais tenha despertado interesse e reações da turma. O relato do novo cliente de Sherlock Holmes, Grant Munro, começa em uma paisagem narrativa parecida com aquela discutida aqui anteriormente, acerca da fidelidade ou honestidade feminina, uma vez que ele é levado a buscar o detetive por conta de uma desconfiança em seu relacionamento. Ele relata:

"Os fatos são estes, Sr. Holmes," disse ele. "Sou um homem casado e o sou há três anos. Durante esse tempo, minha esposa e eu nos amamos com a mesma ternura e vivemos tão felizes quanto qualquer casal que já tenha sido unido. Não tivemos uma única divergência, nem mesmo em pensamento, palavra ou ação. E agora, desde a última segunda-feira, surgiu repentinamente uma barreira entre nós, e descubro que há algo na vida dela e em seus pensamentos sobre o qual sei tão pouco quanto se ela fosse a mulher que passa por mim na rua. Estamos distantes, e eu quero saber o motivo." (Doyle, 2014, p. 2, tradução nossa).³⁰

Na sequência, nos é revelado que sua esposa, Effie Munro, já havia sido casada anteriormente nos Estados Unidos, e havia perdido marido e criança para a febre amarela. As desconfianças de Grant se acenderam após ela ter lhe pedido a quantia de cem libras e por tê-la flagrado por algumas vezes em encontros furtivos com os ocupantes de uma imponente moradia nas proximidades de sua própria residência. Em determinado momento, Grant relata ter visto na janela uma aparição que lhe assombrou. Mesmo após ter tentado em duas ocasiões descobrir, por meios próprios, quem eram as pessoas, não havia sido bem recebido ou havia se deparado com o imóvel vazio, sem nenhum ocupante.

Para este caso, a dedução de Holmes é de que o morador da casa é o primeiro marido de Effie e este está lhe chantageando por dinheiro. Assim, mais uma vez, notando uma movimentação dentro da casa, Grant Munro decide invadi-la com a ajuda de Sherlock Holmes e do Dr. Watson. Em um primeiro momento, seu caminho é barrado pelas súplicas de Effie Munro, que lhes implora para não entrar na casa. Depois de afastá-la, lá encontram duas

³⁰ No original: "The facts are these, Mr. Holmes," said he. "I am a married man, and have been so for three years. During that time my wife and I have loved each other as fondly and lived as happily as any two that ever were joined. We have not had a difference, not one, in thought or word or deed. And now, since last Monday, there has suddenly sprung up a barrier between us, and I find that there is something in her life and in her thought of which I know as little as if she were the woman who brushes by me in the street. We are estranged, and I want to know why"

ocupantes, uma senhora que tentou bloquear-lhes a passagem e, no canto do quarto no segundo andar, a figura de uma garotinha. Ele descreve:

“Tinha o rosto voltado para outro lado quando entramos, mas pudemos ver que usava um vestido vermelho e luvas brancas e longas. Quando se voltou para nós, dei um grito de surpresa e horror. A face que nos mostrou era da mais estranha palidez e os traços eram absolutamente desprovidos de qualquer expressão. Um instante depois o mistério foi explicado. Holmes, com uma risada, passou a mão atrás das orelhas da criança, uma máscara despregou-se de seu rosto e apareceu uma negrinha cor de carvão, com todos os seus dentes brancos rebrilhando, achando graça de nossos semblantes espantados” (Doyle, 2014, n.p.)

Com essa revelação, descobre-se então que, apesar de o ex-marido de Effie realmente ter falecido, a sua filha ainda está viva. O motivo de sua existência ter sido deixada em segredo é pelo fato do seu primeiro marido ser negro e sua filha ter puxado os traços da família do pai. O texto não define a problemática, mas percebe-se os danos da discriminação racial e de uma pré-concepção do racismo na sociedade inglesa, uma vez que o termo só é propriamente cunhado em língua inglesa na década de 1930, como um reflexo descritivo das ações de Adolf Hitler na Alemanha nazista (Lorimer, 2013). A história chega ao fim com a seguinte decisão de Grant:

Passaram-se dois longos minutos antes que Grant Munro quebrasse o silêncio, e quando a resposta veio, foi tal que gosto de recordá-la. Ele ergueu a garotinha, beijou-a, e em seguida, ainda com ela no colo, estendeu a outra mão para a mulher e virou-se para a porta. “Poderemos conversar sobre isso mais confortavelmente em casa”, disse. “Não sou um homem muito bom, Effie, mas acho que sou melhor do que você supunha.” (Doyle, 2014, n.p.)

Similar ao segundo conto, uma compreensão do período histórico pode contribuir para o melhor entendimento do contexto sócio-político vivenciado por pessoas negras na Era Vitoriana, tendo em vista como as dinâmicas das teorias raciais na sociedade em questão estavam sendo moldadas, às trevas do “racismo científico”, Novo Imperialismo, experimentos de craniologia, eurocentrismo e dos pseudo-conceitos de raça ariana (Bolt, 1989; Lorimer, 2013).

Conforme pontua Betensky (2019, p. 731-732, tradução nossa):

Seria impossível exagerar a importância do trabalho interdisciplinar realizado por estudiosos que investigaram as ricas e diversas concepções vitorianas de “raça” que precederam as concepções que nos são familiares hoje. Desde que George Stocking publicou *Victorian Anthropology* em 1987, os estudiosos passaram a entender que “raça” não tinha um significado estável no século XIX. O termo poderia designar um grupo de pessoas, uma nação ou tribo, com uma herança cultural ou linguística comum, ou poderia significar uma categoria de humanos que compartilhavam uma

característica particular. No início do século, “raça” era um termo de oposição usado para distinguir alguns europeus das “raças selvagens”; era um termo frequentemente empregado para explicar o caráter coletivo das classes trabalhadoras. A partir da metade do século, “raça” poderia, mas não necessariamente, implicar uma base ou essência biológica.³¹

Infelizmente, essas considerações históricas não foram feitas com a terceira turma participante do projeto, tendo sido perguntado apenas “como o racismo afetou a história, como isso afeta nossa sociedade atualmente e se eles percebem esse tipo de discriminação em seus círculos pessoais” (Almeida; Pereira, 2023, p. 149). Estas perguntas têm o propósito de incentivar os aprendizes a refletir criticamente sobre temas complexos da sociedade, além de relacionar a história ao contexto social e histórico dos estudantes. Ainda que não tenham vivido diretamente uma situação de racismo, é importante entender as experiências dos pares, cultivando a empatia e a compreensão de contextos socioculturais distintos.

Betensky (2019), no entanto, adverte que a compreensão dos Vitorianos sobre “raça” era diferente da forma que nós a compreendemos hoje, e que marcar essas distinções e formar conclusões sobre o que podemos falar racismo da Era Vitoriana “não são esforços insignificantes para estudiosos e educadores hoje”³² (Betensky, 2019, p. 732), uma vez que “não há tal coisa como uma discussão neutra acerca do racismo de outras pessoas”³³ (Betensky, 2019, p. 732). O conto, assim, tem potencial para servir como plano de fundo para abordar diversos outros temas de importância social, histórica e até mesmo acadêmica, mas, diante das barreiras ideológicas identificadas por Kumaravadivelu (2006), seria ainda mais profícuo abordar essas questões a partir da literatura produzida no sul global. Por exemplo, explorar as produções escritas por autores negros e indígenas fortalece a construção de uma educação linguística decolonial que se preocupa mais estritamente com a inserção de temáticas sociais, raciais e de gênero dentro das aulas de línguas e, por sua vez, com o fomento da justiça social, equidade e pluralidade (Mota-Pereira, 2024).

³¹ No original: It would be impossible to overstate the importance of the interdisciplinary work done by scholars who have studied the rich and diverse Victorian conceptions of “race” that preceded the conceptions familiar to us today. Since George Stocking first published *Victorian Anthropology* in 1987, scholars have understood that “race” did not have a stable meaning in the nineteenth century. The term could designate a group of people, a nation or tribe, with a common cultural or linguistic inheritance, or it could mean a category of humans who shared a particular trait. In the earlier part of the century, “race” was an oppositional term used to distinguish some Europeans from the “savage” races; it was a term often deployed to explain the collective character of the working classes. From mid-century onward, “race” could but did not necessarily imply a biological base or essence.

³² No original: are not inconsequential endeavors for scholars and educators today.

³³ No original: There is no such thing as a neutral discussion of other people’s racism

3.2 AS FRONTEIRAS LITERÁRIAS DO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS: PERCORRENDO CAMINHOS POSSÍVEIS

Em minha trajetória acadêmica, entre julho de 2018 e junho de 2019, tive a oportunidade de atuar no Nucli UFBA do Programa IsF - Idiomas Sem Fronteiras. Este programa, inicialmente chamado de Inglês sem Fronteiras, emergiu da necessidade de capacitar linguisticamente os estudantes/candidatos do programa de mobilidade internacional Ciência Sem Fronteira (Gimenez; Passoni, 2016) no ingresso em universidades internacionais. Com a crescente demanda de estudantes em países de língua não-inglesa, o programa foi redimensionado em 2014, sendo renomeado como Idiomas sem Fronteiras, enfatizando, entre outros, a valorização da carreira docente e da formação de professores de língua estrangeira, a valorização do multilinguismo e do multiculturalismo, a compreensão de outras culturas, o respeito à autonomia universitária (Sarmiento et al., 2016). Deste modo, o Idiomas sem Fronteiras passa a contar com ofertas de cursos de inglês, francês, português para estrangeiros, espanhol, italiano, alemão e japonês. Além disso, os Núcleos de Idiomas são também centros aplicadores de testes de proficiência, a exemplo do *TOEFL ITP*, bem como centro de formação de professores (Gimenez; Passoni, 2016, Sarmiento et al., 2016). Os estudantes selecionados para atuar como professores do programa também participavam de sessões de formação semanais com um docente vinculado ao Instituto de Letras, com o propósito de discutir questões teóricas e práticas do ensino de línguas com objetivos específicos/acadêmicos, aspectos burocráticos das novas chamadas e matrículas, planejamento de aulas e *coaching sessions*. Em 2019, o Governo Federal decidiu encerrar o programa Idiomas sem Fronteiras, tendo este facilitado que mais de 818 mil estudantes e professores universitários aprendessem uma segunda língua e que 454,7 mil pessoas fizessem TOEFL (Palhares, 2019). Desde 2019, devido a esta suspensão, comentam Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2022, p. 15) que

A rede de especialistas, organizada pelo Núcleo Gestor, coordenou sua transferência para uma organização não governamental, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que trabalha com as demandas, necessidades e políticas das universidades perante o governo federal — Ministério da Educação, o Congresso Nacional Brasileiro, agências de fomento — e a sociedade em geral.

Atualmente, estabeleceu-se o nome Rede ANDIFES Idiomas sem Fronteiras, e não mais Programa, para denotar a nova fase da iniciativa, calcada na colaboração nacional entre os

diversos núcleos de línguas. Em geral, as novas ofertas de curso são oferecidas na modalidade *online*, permitindo que estudantes e docentes de diferentes partes do Brasil possam se inscrever para cursos em diversas Instituições de Ensino Superior credenciadas na ANDIFES.

O contrato que consolida a bolsa de participantes do IsF, apesar de poder se estender por dois anos, foi finalizado com apenas um ano de atuação, pelo fato de as bolsas destinadas aos professores e coordenadores terem sido canceladas pelo Governo Federal em 2019. Apesar das consequências desagradáveis, não apenas para a prática pedagógica das dezenas de professores em formação em todo o país, mas também para milhares de brasileiras e brasileiros que perderam a oportunidade de continuarem cursando as aulas do programa, esse ataque às políticas de financiamento da educação linguística do Brasil me motivaram a contar as minhas experiências no XIII Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras e Seminário Comemorativo dos 10 anos do PPGLinC, 2020, juntamente com a minha orientadora Fernanda Mota Pereira, com uma fala intitulada “PROFICI E ISF: A importância dos programas institucionais para a formação pedagógica do licenciando de Letras”, a co-autorar o meu primeiro capítulo de livro, no ebook *Linguagem e interação em foco: Desafios e possibilidades no cenário contemporâneo* - Volume 2 e a propor o presente projeto de pesquisa, submetido ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, na área de Linguística Aplicada.

A minha participação no Idiomas Sem Fronteiras foi uma das mais desafiadoras experiências que pude enfrentar. Na ocasião, eu já era estudante regularmente matriculado no curso de Letras, pré-requisito obrigatório para atuação neste programa, mas, durante os cursos, eu era ainda apenas um estudante de graduação, sem nenhuma experiência internacional, e em constante contato com professoras e professores doutores da universidade ou estudantes de pós-graduação, que estudavam para garantir uma bolsa sanduíche para estágio de pesquisa no exterior, por meio dos programas de internacionalização do ensino e pesquisa na educação superior. Além dessas dificuldades, os cursos exigiam de mim habilidades específicas, como a disponibilidade para preparação aos diferentes testes de proficiência, experiências interculturais e conhecimentos linguísticos e pragmáticos para tratar das comunicações em registro acadêmico, como palestras, *workshops*, *small talk*, *networking*, apresentações orais e vida no campus em geral, sem que eu tivesse, particularmente, uma vivência pessoal nesses contextos, uma vez que os cursos eram todos voltados ao desenvolvimento e prática do inglês acadêmico. Nesses 12 meses de atuação, fui responsável por ministrar o Curso Preparatório para o IELTS, um módulo de Desenvolvimento de Habilidades Orais e Pronúncia de Língua Inglesa, outro módulo de Produção Oral: Debates e

um módulo de Produção Oral: interações acadêmicas. Além disso, atuei nas chamadas *coaching sessions*, momento nos quais os professores estavam disponíveis para atender às demandas personalizadas dos diversos discentes.

Dentro desta perspectiva, os meus esforços anteriores em introduzir a literatura nas aulas de língua inglesa não se mostravam suficientes para vencer as dificuldades impostas por esse novo modelo de ensino, tendo em vista sua especificidade em abordar tópicos acadêmicos, mas também o fato de os próprios aprendizes virem de *backgrounds* bastantes específicos e restritos, o que, na minha percepção a época, restringiriam uma proposta de se apresentar literatura em sala de aula. Por isso, o plano de aula aqui exposto, não apresenta nenhuma proposta de inserção de literatura. A questão que fica, então, é a seguinte: existiria espaço para a literatura dentro das aulas de inglês como língua acadêmica?

O Apêndice B apresenta a primeira aula do curso intitulado “Habilidades Orais E Pronúncia Da Língua Inglesa”, voltado a estudantes do nível B1 de proficiência do Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE). Apesar de ser um curso que se concentra no desenvolvimento de habilidades orais, destaco as contribuições de Kumaravadivelu (2003) no que tange à necessidade de se integrarem as competências linguísticas e não se ensinar as quatro habilidades de forma individualizada.

A primeira atividade proposta no plano de aula busca possibilitar aos estudantes a oportunidade de conhecerem mais sobre os seus colegas de sala. Considero este passo fundamental para cumprir aquilo que defende hooks (2003, p. 49), quando versa sobre se “estabelecer uma comunidade de aprendizagem que valorize a integralidade ao invés da divisão, dissociação, separação”. Pensando nesse momento inicial de apresentações, talvez fosse possível propor a leitura de alguns trechos do poema “An Introduction”, da autora indiana Kamala Das, com o objetivo de levar os aprendizes a refletir sobre as suas próprias subjetividades e as características de destaque que lhes constituem e que podem ser mobilizadas para uma apresentação pessoal, profissional ou acadêmica, pensando nessa “integralidade” que hooks (2003) nomeia. Escreve Kamala Das (2014, n.p., tradução nossa)

[...] Sou indiana, bem marrom, nascida em Malabar,
Eu falo três línguas, escrevo em
Duas, sonho em uma.
Não escreva em inglês, eles disseram,
Inglês não é sua língua materna...
... A língua que falo
Se torna minha, suas distorções, suas excentricidades
Todas minhas, só minhas, é metade inglesa, metade
Indiana, engraçado talvez, mas é honesta
Tão humana quanto eu sou...

...Ela dá voz às minhas alegrias, meus desejos, minhas
Esperanças [...]³⁴

A partir daí, os estudantes poderiam apresentar seus poemas de apresentação aos colegas, enfatizando um mergulho nas subjetividades e na interculturalidade, não daquela estabelecida entre diferentes nações, mas sim entre os diferentes indivíduos que coexistem na sala de aula de línguas.

A segunda e terceira atividades propõem discutir sobre diferentes estratégias de aprendizagem de inglês que podem ser empregadas por um estudante para desenvolver suas competências linguísticas, bem como refletir sobre os atritos entre o estudo de uma língua estrangeira, sua pronúncia e os impactos em sua constituição subjetiva e identitária. Na sequência, para convidar o mundo ficcional a que Milenna Brun faz referência (2004), típico das ambientações para as atividades de produção oral e escrita, poderia apresentar excertos de textos literários em que os personagens mencionam estar aprendendo a língua inglesa ou que estejam em conflito com o papel que a língua inglesa desempenha em suas vidas. Seria o caso, por exemplo, de Njoroge, em *Weep Not, Child*, do escritor Keniano Ngũgĩ wa Thiong'o (2009), de Gógol Ganguli, no livro *The namesake*, por Jhumpa Lahiri (2019) ou Mohun Biswas, em *A House for Mr Biswas*, de V. S. Naipaul (1961). Entre as atividades de número cinco e oito, discute-se o papel do inglês enquanto língua franca, usada em contextos internacionais por falantes de diversas línguas. Seria, então, interessante propor aos estudantes que pesquisassem por livros e obras escritas em língua inglesa por autores não-nativos, de forma a ilustrar na prática a dinâmica de uma língua desterritorializada nas diversas produções. Possivelmente, seria o caso de expandir os horizontes e propor a busca de outras produções artísticas e midiáticas, na música, na televisão e nas artes em geral.

A décima atividade diz respeito a uma proposta de correção de erros percebidos pelo professor ao longo do curso. Ao invés de corrigir os erros ao serem imediatamente identificados, fomos orientados pela coordenação pedagógica a anotá-los ao longo da aula e corrigi-los em conjunto com a turma, dando uma maior oportunidade de fixação e compreensão das dificuldades, e melhor separando os momentos de desenvolvimento da fluência ou da acurácia/precisão. Ainda assim, muitos aprendizes podem se sentir frustrados ou expostos. Encontrei dois poemas que falam sobre os erros e a necessidade de aceitá-los

³⁴ No original: [...] I am Indian, very brown, born in Malabar, / I speak three languages, write in / Two, dream in one. / Don't write in English, they said, / English is not your mother tongue... / ...The language I speak / Becomes mine, its distortions, its queerness / All mine, mine alone, it is half English, half / Indian, funny perhaps, but it is honest, / It is as human as I am human... / ...It voices my joys, my longings, my / Hopes [...]

para o nosso crescimento pessoal. O primeiro é da conhecida escritora indiana e canadense Rupi Kaur (2020b, n.p.) que costuma compartilhar suas poesias nas redes sociais. Ela diz:

se você aceitasse
que a perfeição é inatingível
de que insegurança você abriria mão³⁵

O segundo é de Akoth Opiyo (2019, em tradução livre), e se chama “We learn from our mistakes”³⁶ (Nós aprendemos com os nossos erros, em tradução livre) e diz o seguinte:

Por que cometemos erros?
Como humanos, vamos cometer erros.
É o que nos torna humanos e, na maioria das vezes, a maneira mais eficaz de aprender é com os erros.
Não cometemos erros simplesmente porque queremos.
Através dos erros, progredimos na vida,
Através dos erros, evoluímos como humanos.
Através dos erros, nos tornamos melhores nas coisas.

As pessoas cometeram erros antes de nós.
Estamos cometendo erros depois delas.
E há aqueles que cometerão erros depois de nós.
Os erros nos dão boas chances de ter experiências na vida,
Sem erros, não temos experiência de vida,
E sem experiência, não temos lições de vida.
A experiência é a melhor professora
E os erros oferecem boas lições.
Aprendemos com nossos erros.

Todos os humanos cometem erros.
O que determina o caráter de uma pessoa não são os erros que cometemos.
É como lidamos com esses erros e os transformamos em lições em vez de desculpas.

Os erros determinam o quão fortes somos,
Se você aceitar o erro que acabou de cometer e aprender com ele,
Você é uma criatura forte.
Se você não aceitar e insistir em cometer os erros cada vez mais, você não chegará a lugar nenhum.³⁷

³⁵ No original: if you could accept / that perfection is impossible / what would you stop obsessing over (Kaur, 2020a, n.p.).

³⁶ Disponível em: <https://hellopoetry.com/Akoth/>

³⁷ No original: Why do we make mistakes? / As humans, we're going to make mistakes. / It's what makes us human, and most of the time, the most effective way of learning is from a mistakes. / We don't just make mistakes because we want. / Through mistakes we progress in life, / Through mistakes we evolve as humans. / Through mistakes we become better at things. / People did mistakes before us. / We are doing the mistakes after them. / And there are those who will do the mistakes after us. / Mistakes gives us good chances to have experiences in life, / Without mistakes we have no experience in life, / And without experience we have no lessons in life. / Experience is the best teacher / And mistakes offers good lessons. / We learn from our mistakes. / All humans make mistakes. / What determines a person's character aren't the mistakes we make. / It's how we take those mistakes and turn them into lessons rather than excuses. / Mistakes determine how strong we are, / If you accept the mistake that you just did, and learn from it, / You are a strong creature. / If you don't accept and insist in doing the mistakes more and more you are going nowhere (Opiyo, 2019).

3.3 MINHA VIRADA LINGUÍSTICA NO NUPEL: DA LÍNGUA INGLESA À LÍNGUA FRANCESA

O fim, ainda que temporário, da minha participação no Programa Idiomas sem Fronteiras abriu um novo e desafiador período de formação linguística e pedagógica na minha passagem ainda como estudante de graduação da Universidade Federal da Bahia. Por conta dos cortes orçamentários, mencionados anteriormente, tanto os professores do NucLi UFBA quanto alguns monitores do PROFICI foram desligados dos programas, o que gerou uma maior demanda para a obtenção de bolsas para a área de Língua Inglesa nos programas institucionais e de extensão da Universidade. Nesse contexto, eu fui sensibilizado, no primeiro semestre de 2019, pela coordenadora pedagógica de língua francesa do NUPEL (Núcleo Permanente De Extensão Em Letras) para me tornar professor em formação do referido programa.

Apesar de ainda ser licenciando da graduação em Letras Língua Estrangeira - Inglês, eu havia concluído o curso de Língua Francesa do PROFICI, entre janeiro de 2016 e dezembro de 2017, e havia cursado algumas disciplinas na área, como LETB40 - Língua Francesa em Nivel Intermediário, LETB41 - Língua Francesa em Nivel Avançado, LETA80 - Fonética e Fonologia Da Língua Francesa, LETA37 - Leitura De Textos em Língua Francesa e LETB25 - Leitura de Produções Da Mídia em Língua Francesa. Ainda assim, não considerava que os meus conhecimentos linguísticos fossem suficientes para responder às diferentes demandas de um público pagante. Faço essa ressalva, em relação ao público do NUPEL, por ser um programa voltado à comunidade externa da UFBA, que precisa desembolsar uma taxa semestral. Por conta de experiências prévias em cursos privados, havia percebido uma maior exigência por parte dos estudantes, além do fato de não termos total gerência na escolha de temas e abordagens de ensino, principalmente no que tange à inserção de temas socialmente relevantes no conteúdo programático dos cursos. Este fato me trouxe muitas incertezas sobre essa breve “transição docente”, ou, mais acertadamente, “transição linguística”. Eu aceitei a proposta, justamente por saber que a sala de aula é um espaço de aprendizagem tão profícuo para os educandos, quanto para os educadores, o que me permitiria dedicar mais tempo ao aprendizado da língua francesa e, assim, me sentir mais confortável em seu uso.

3.3.1 A PRÁXIS ENTRELÍNGUE

bell hooks (2010, p. 7) defende no livro *Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática* que as crianças são naturalmente predispostas a se tornarem pensadoras críticas, sendo que a base deste pensamento crítico é o que a autora chama de “desejo de saber”, ou seja, entender como a vida funciona. Ela pontua que “ultrapassando as fronteiras de raça, classe social, gênero e circunstância, crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchidas pelo desejo por conhecimento.” (hooks, 2020, n.p.). Eu não consigo localizar de onde surgiu o meu interesse em estudar línguas estrangeiras, pois não tenho familiares ou ascendentes de outros países, nunca realizei uma viagem ao exterior durante a infância e tampouco sou particularmente apaixonado por alguma produção acadêmica, artística, midiática ou literária que se filie a alguma língua/cultura pelo mundo. No entanto, me aproprio do conceito de hooks para entender que simplesmente possuo um intenso desejo de saber, de conhecer e explorar novas línguas, que já me possibilitaram estudar, ainda que apenas inicialmente, inglês, francês, alemão, espanhol, italiano, yorubá, russo e LIBRAS.

Acredito ser curiosa a formação de um sujeito plurilíngue dentro do contexto de um país que ainda abraça tão fortemente o mito do monolinguismo (Correa; Güths, 2015), esquecendo-se da pluralidade linguística e cultural dos povos indígenas, da herança africana, das comunidades surdas, entre outras, uma vez que mais de 220 línguas são faladas no território brasileiro por cidadãos natos (Maher, 2013, p. 117). Essa formação plurilíngue “[...] é uma atividade ao longo da vida, um processo de aprendizagem das línguas de casa, da sociedade, da escola e de outros povos; reconhece a natureza parcial do conhecimento que qualquer pessoa pode ter de uma língua, seja sua língua materna ou não” (Souza; Araújo e Sá, 2023, p. 48). No núcleo familiar, não tenho línguas de herança (Berger *et al.*, 2021), nem tenho um parente com quem dividir esse interesse. Inclusive, na adolescência, quando costumava assistir a muitos programas em língua inglesa ou falar inglês em voz alta, para praticar, a minha mãe sempre me indagava: “por acaso você é americano?”.

Compreendo a dimensão de humor, mas também observo os impactos que esta crença pode causar na constituição identitária do sujeito que empreende a tarefa de entender-se ou tornar-se plurilíngue. Fazendo eco ao trabalho de Spivak (2010), indago-me: “pode o brasileiro falar uma outra língua?”. Será que eu deixo de ser brasileiro e me torno estadunidense por falar inglês, assim como entendia Fanon (2008) no contexto antilhano e francês? Ou será então que eu adentro um entrelugar, onde identidades, epistemologias,

experiências são colocados em fricção? Para entender esta relação entre línguas dentro da matriz colonial, Thiong'o (2010) se apropria de uma metáfora visual e propõe que línguas sejam entendidas como pontes ou muros, dependendo dos seus papéis desempenhados dentro das sociedades. De um lado, as pontes facilitam as trocas interculturais e favorecem a construção de uma riqueza em comum. Do outro, os muros, que ou impedem determinantemente as trocas, ou estabelecem relações de dominadores e dominados, explicitando o imperialismo linguístico (Phillipson, 1992, 2010; Oliveira, 2017) e assimetrias qualitativas entre as línguas. Diz Thiong'o (2010, p. 11-12) que

Infelizmente, as relações entre línguas nem sempre foram caracterizadas pela imagem da ponte, mas pela do muro. Este é o muro da desigualdade de poder. A desigualdade tem sua base na economia e na política, mas filosoficamente, suas raízes estão na concepção de uma relação entre línguas em termos de hierarquia: um tipo de feudalismo linguístico e darwinismo linguístico³⁸.

Esses muros sempre foram muito presentes no meu processo de formação plurilíngue, por isso discorro nesta dissertação sobre o que nomeio de práxis entrelíngue. Enquanto estudante de cursos de língua estrangeira, fui quase sempre submetido a uma didática monolíngue, na qual o docente impunha a exclusividade de uso da língua-alvo, às custas de perder as ricas contribuições de nosso repertório linguístico mais amplo, como é defendido pelas pedagogias translíngues (Cenoz; Gorter, 2021; Lucena, 2021).

Em casa, preciso sempre mudar o áudio e legenda de filmes e séries, caso algum familiar queira assistir a programação junto comigo. Em determinado momento da minha experiência profissional, o meu dia era dividido nos seguintes blocos linguísticos: pela manhã, uma aula de inglês, uma aula de francês e depois uma aula de inglês, à tarde livre, convivendo com colegas falantes ou usuários de português ou LIBRAS, à noite, uma aula de francês e uma última aula de inglês

A minha percepção é de que convivo linguisticamente em blocos e, reiteradamente, um espaço não costuma compartilhar muito do outro, pois “a língua é uma arma de dois fios: ela permite a comunicação, mas também promove a exclusão. Ela inclui aqueles que conhecem o código, e exclui os que não o conhecem (Fantini, 1997, p. 9).” Associo essas experiências aquilo que Jim Cummins (2007, p. 224) vai chamar, no contexto educacional de programas de imersão no Canadá, de duas solidões (*two solitudes*, no original), em que “[p]arte-se do

³⁸ No original: “Unfortunately, relationships between languages have not always been characterized by the image of the bridge, but by that of the wall. This is the wall of the inequality of power. The inequality has its basis in economics and politics, but philosophically, its roots lie in the conception of a relationship between languages in terms of a hierarchy: a kind of linguistic feudalism and linguistic Darwinism.”

pressuposto de que as duas línguas devem ocupar espaços instrucionais (e cognitivos) separados”.³⁹ Neste sentido, me aproprio de um movimento fluido e dinâmico, na busca de estabelecer pontes, e não muros (Thiong’o, 2010), entre línguas, entre culturas, entre salas de aula, entre experiências de ensino, entre produções artísticas, midiáticas e literárias, entre práticas discursivas com os meus pares para desenhar uma práxis entrelíngua que dê conta de me localizar como sujeito plurilíngua.

3.3.2 O COSMOPOLITA SEDENTÁRIO: VOU LONGE, MAS NEM TANTO

A mudança de programa, língua e abordagem trouxeram também uma mudança no livro didático usado para preparar e ministrar as aulas no Núcleo de Extensão. A coleção adotada era o *Cosmopolite 1*, para os Níveis 1, 2 e 3, e o *Cosmopolite 2*, para os Nível 4 e 5, dos autores Nathalie Hirschsprung e Tony Tricot (2017a, 2017b). Este manual me apresentou uma formatação ainda não conhecida dos livros didáticos, em que a unidade, dentro de um *dossier* ou sequência didática, era disposto em uma *double page*, uma página dupla. Ou seja, cada unidade, em apenas duas páginas, percorria exercícios de compreensão oral e escrita que estavam sempre associadas a uma “abordagem indutiva” (Hirschsprung; Tricot, 2017b, p. 3) para apresentação de tópicos de gramática, vocabulário e fonética, desembocando sempre em uma atividade de produção oral ou escrita ao fim. Ou seja, não era necessário folhear diversas páginas do livro para fazer sentido das diversas atividades presentes em toda a unidade ou até mesmo buscar materiais adicionais, fora do livro-texto, que apresentassem os itens gramaticais ou lexicais em questão para apresentação às turmas. Em alguns livros didáticos com os quais já trabalhei, nem sempre existe uma relação entre os insumos linguísticos orais e escritos e o tópico gramatical da unidade, por exemplo, o que gera uma desconexão no fluxo de organização do plano de aula (Jensen, 2001).

³⁹ No original: It is simply assumed that the two languages should occupy separate instructional (and cognitive) spaces.

Figura 4 - A página dupla do *Cosmopolite*

LEÇON 6 Prix littéraires
Parler de l'actualité littéraire

document 1
LEPETITJOURNAL.COM
Prix Goncourt – Deux anciens élèves des lycées français de l'étranger récompensés : Leïla Slimani et Gail Faye

On ne s'y attendait pas : une belle récompense, encourageante pour tous les francophones. Ancienne élève du lycée Descartes de Rabat, au Maroc, **Leïla Slimani** est lauréate du prix Goncourt pour sa Chanson d'oiseau. **Gail Faye**, ancien élève de l'école française de Bujumbura, au Burundi, a remporté le prix Goncourt des lycéens pour son roman Petit Pays.

Pourquoi le jury du Goncourt a-t-il choisi Leïla Slimani ? Sans doute parce qu'elle est plutôt jeune, et qu'on trouve dans son livre un juste équilibre entre le sujet traité (des questions de société) et une belle écriture. Journaliste diplômée de Sciences Po Paris, elle n'a pas oublié son ancien lycée de Rabat. Elle y est revenue en 2014 à l'occasion de la sortie de son premier roman Dans le jardin de l'opéra.

Petit Pays est un roman applaudi par la critique et par le public. Il connaît un formidable succès en France. C'est un très beau livre nostalgique sur l'exil, Gail Faye, qui est aussi rappeur et danseur, vit aujourd'hui au Rwanda.

Ces prix sont une très bonne nouvelle pour les lycées français, leur personnel et leurs élèves et pour la francophonie en général. Au Petit Journal, on est vraiment très heureux de cette double reconnaissance. Elle annonce une grande carrière littéraire pour ces deux jeunes auteurs.

On les félicite et on attend leurs prochains livres avec impatience.

document 2
LD Radio

3. Par deux. Relisez l'article (doc. 1) et répondez.
a. Selon Le Petit Journal, pour quelles raisons Chanson d'oiseau et Petit Pays ont-ils reçu un prix ?
b. La rédaction du Petit Journal est-elle satisfaite de l'attribution de ces prix ?
c. Quel message adresse-t-elle à ces deux écrivains ?

5. Groupes. Par deux. Écoutez l'enregistrement (doc. 2) et répondez.
a. Que signifient les lettres L et D dans LD Radio ? Dans quelle ville est diffusée LD Radio ?
b. Quel est le thème de l'émission ?
c. Qui sont les deux personnes interviewées ? Ou sont-elles ?

6. Groupes. Réécoutez l'enregistrement (doc. 2). Relevez :
a. de quoi parlent les personnes interviewées ;
b. comment elles ont appris cette nouvelle ;
c. quelle a été leur réaction.

7. Groupes. Écoutez encore (doc. 2) et répondez.
a. Qu'a aimé Bahia dans le roman de Leïla Slimani ?
b. Pourquoi le succès de Leïla Slimani est très positif pour le lycée Descartes de Rabat ?

FOCUS LANGUE
Les valeurs du pronom on
Par deux.
a. Relisez ces extraits des documents 1 et 2. Classez-les dans la colonne qui correspond.
On trouve dans son livre un juste équilibre... On ne s'ennuie jamais...
J'étais à la maison quand on m'a téléphoné... On nous a annoncé la nouvelle...
On est super contents ! On ne s'ennuie jamais... On nous a annoncé la nouvelle...
Attention ! On est toujours sujet de la phrase. Il se conjugue à la 3^e personne du singulier.

b. Choisissez un roman que vous aimez particulièrement. Imaginez un exemple pour chaque colonne.
Exemples : On a lu un extrait de ce livre en classe. On nous a dit qu'il avait gagné un prix. En France, on étudie ce livre à l'école.

FOCUS LANGUE
Parler d'un livre qu'on aime
On trouve dans ce livre...
L'auteur (e) a un style très dynamique, une belle écriture.
On ne s'ennuie jamais.
C'est un roman applaudi par la critique et par le public.
Il connaît un formidable succès en France. C'est un très beau livre...
Histoire, c'est un fait divers. Il y a beaucoup de suspense.
C'est un roman un peu policier, un peu fantastique, très dramatique.

A NOUS !
8. Nous présentons un livre.
En petits groupes.
a. Choisissez un livre qui fait l'actualité francophone (doc. 4).
b. Dites comment vous l'avez découvert et pourquoi vous avez envie de le lire.
c. Décrivez l'histoire, l'auteur et son style. Précisez ce que les gens en pensent et ce que vous en pensez.
d. Présentez-le à la classe.
e. La classe choisit le livre dont elle étudiera un extrait.

Fonte: Hirschsprung; Tricot (2017b, p. 148-149)

Confesso que, para o contexto de alguém que precisava estudar e trabalhar ao mesmo tempo, essa organização do material é de grande valia para simplificar o planejamento das aulas e, consequentemente, diminuir a carga de trabalho dos professores. No entanto, essa “facilidade” esconde também muitos perigos, uma vez que não podemos aceitar acriticamente todos os discursos produzidos e reproduzidos pelos livros didáticos, que vão apresentar com muita naturalidade a sua (mono)visão de mundo.

Por exemplo, no livro *Cosmopolite A2* (Hirschsprung; Tricot, 2017b), a primeira unidade é nomeada “*Nous allons pratiquer notre français en France*” (Nós vamos praticar o nosso francês na França, em tradução livre), o que revela a malha epistêmica de produção discursiva deste manual, dito “cosmopolita”. A primeira lição nos convida a uma imersão na França, através de intercâmbios linguísticos, presenciais e *online*, em centros de estudos franceses. A segunda unidade nos espelha o conhecido mote “Viva o Sonho Americano!” mas através de lentes francocêntricas (então, “Viva o Sonho Francês!”), pois suspira pelos sonhos dos estudantes ali representados de viajar e conhecer a França. O convite, no entanto, não é irrestrito, uma vez que nos advertem da necessidade de “descobrir no cotidiano o modo de vida dos franceses, compreendendo as regras e se adaptando a elas⁴⁰” (Hirschsprung; Tricot, 2017b, p. 14, tradução nossa). A terceira unidade, chamada *Brest-Quimper*, apresenta duas

⁴⁰ No original: découvrir au quotidien le mode de vie des Français, en comprendre les règles et s'y adapter

idades francesas, na região da Bretanha, e propõe a escolha e pesquisa – apenas – de regiões francesas para formulação de um circuito de viagem. A quarta e a quinta unidades, respectivamente, “*Séjour linguistique* e *Lieux insolites*”, convidam novamente a turma a vivenciar uma experiência linguística ou turística na França ou, no caso deste última, outras regiões dentro da Europa. A sexta unidade, “*Paris autrement*”, faz uma viagem de retorno a França (de onde nunca verdadeiramente saiu), onde tentam apresentar uma imagem original da capital francesa, conhecida apenas por seus habitantes nativos. Acredito que a primeira menção a um país africano francófono aparece apenas na segunda lição do segundo *dossier*, intitulado “*Safari Gorilles*” (que original!), sendo a atividade proposta de introdução à temática a página *Facebook* de um restaurante belga na cidade de Campala, em Uganda.

Nesse sentido, as unidades que se propõem a interligar discussões acerca da literatura ou dos textos literários estão imbuídas de alguns dos vieses apresentados no parágrafo anterior, o que demandaria tempo e disposição, por parte do professor responsável, em adaptar as atividades propostas, alinhado a uma educação linguística (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022) que possa romper com os laços da metrópole francesa (e aqui cabe, novamente e mais acertadamente, um aceno às críticas de Fanon (2008) à nossa persistente subserviência linguística e cultural).

Em 2019.1, na minha primeira turma de francês, nível 3, do NUPEL, ministrei o *dossier* 7, *Nous allons vivre « à la française* (Vamos viver à moda francesa, em tradução livre), unidade 3, *Les Français et les livres* (Os franceses e os livros). Devido à perspectiva acional adotado pelo livro didático *Cosmopolite* (Hirschsprung; Tricot, 2017a, 2017b), não se trabalham com objetivos comunicativos, mas sim com o que chamam de “*Savoir-faire et savoir-agir*” (ou saber fazer e saber agir, em tradução livre), sendo então o objetivo *comparer des pratiques* (comparar práticas), consequentemente o tópico de gramática associado é “as estruturas para comparar” e, em relação ao léxico, *faire des achats* (2) (fazer comprar) e *des mots liés à la lecture* (palavras ligadas à leitura) que, *a priori*, não se complementam dentro da tabela de conteúdos proposta (Hirschsprung; Tricot, 2017b, p. 8).

A atividade de introdução da lição 3, nas páginas 132 e 133, introduz três livros literários, a saber, *Notre désir est sans remède*, de Mathieu Larnaudie, autor francês, *Le metteur en scène polonais*, de Antoine Mouton, também francês, e *Les gens dans l’enveloppe*, de Isabelle Monnin, escritora francesa.

Figura 5 - Fazer compras na livraria

FOCUS LANGUAGE

Faire des achats (2)

🔊 130 Écoutez encore. Complétez.
Vérifiez avec la transcription (livret p. 12).

	Le libraire entre en contact : ...
Le client demande conseil : ...	Le libraire conseille : <i>Je peux vous proposer un livre plus original.</i>
Le client demande le prix : ...	Le libraire indique le prix : ...
Le client confirme l'achat : <i>Je vais le prendre.</i>	

► p. 188

Fonte: Hirschsprung; Tricot (2017a, p. 132)

A sequência dessa atividade de compreensão oral leva os aprendizes a organizarem em uma tabela expressões que podem ser usadas por clientes e funcionários de uma livraria com o objetivo de se comprarem livros, afogando os aprendizes, mais uma vez, no real ilusório (Brun, 2004), transformando o potencial da literatura em uma transação financeira.

A segunda parte da lição apresenta um texto escrito, aparentemente um artigo online do jornal *Le Figaro*, cuja temática é o resultado de uma enquête acerca das práticas de leitura dos franceses. Todas as atividades de compreensão escrita são desenhadas para sistematizar o tópico gramatical da lição, qual seja, as estruturas de comparação de superioridade e inferioridade. A atividade de produção, ao final da unidade, sugere aos aprendizes compararem o que chamam de “retrato-falado” dos hábitos de leitura do “leitor médio” que seria a criação de uma persona imaginária representando tanto os participantes dos vários grupos formados pelos aprendizes na sala de aula, bem como do “leitor médio” do país de origem desses estudantes.

Infelizmente, o plano de aula proposto para essa unidade (disponível no Apêndice C) não parece contrapor as minhas observações anteriores, nem superar as barreiras pedagógicas e ideológicas das quais Kumaravadelu (2006) nos adverte. Começando pelo destaque dos objetivos linguísticos e socioculturais selecionados para a composição da aula, focando nas estruturas de comparação e nos hábitos de leitura, com um foco especial nos “franceses”. A

escolha da atividade proposta de aquecimento, apesar de reproduzirem duas questões do livro, visam trazer um foco na participação e expressão dos aprendizes no contexto do tema, o que indicaria uma contradição com o objetivo sociocultural apresentado no plano de aula. As questões elencadas se voltam aos hábitos de leitura desses estudantes, visando apreender se gostam de ler, o que e quantos livros leem por mês, onde compram ou como escolhem livros para ler etc. A orientadora pedagógica sugeriu que, ao invés das questões, eu apresentasse um quiz que versava sobre a mesma temática. Não considerei incluir a atividade de compreensão oral que abre a unidade pelo fato de desconhecer os três livros literários indicados e por não julgar que seriam motivadores para discussão em sala de aula.

A segunda etapa do plano de aula, chamada de “trabalho coletivo”, indicou a leitura em grupo do texto da lição e resolução das atividades de compreensão escrita que, naturalmente, levariam à sistematização do conteúdo gramatical, na parte do trabalho individual. A descrição deste passo, cinco anos depois, muito me assusta, pois descreve uma abordagem explícita e excessivamente gramatical, ao propor que se escreva no quadro as palavras “substantivo”, “verbo” e “adjetivo”, culminando na identificação, por parte dos estudantes, das estruturas de comparação em língua francesa.

Finalmente, consegui entender porque havia optado por tal apresentação do conteúdo: considero as estruturas de comparação em língua francesa extremamente complexas, pois há uma grande variedade de locuções (e até aspectos de pronúncia), conforme comparamos substantivos, verbos, adjetivos e advérbios em graus de superioridade, igualdade e inferioridade, além das exceções de adjetivos e advérbios.

Figura 6 - A comparação em Francês

	-	=	+
Avec un nom	moins de ... que <i>Il a moins de jouets que moi.</i>	autant de ... que <i>Il a autant de jouets que moi.</i>	plus de ... que <i>Il a plus de jouets que moi.</i>
Avec un verbe	moins que <i>Tu marches moins que Paul.</i>	autant que <i>Tu marches autant que Paul.</i>	plus que <i>Tu marches plus que Paul.</i>
Avec un adjectif	moins ... que <i>Elle est moins grande que sa sœur.</i>	aussi ... que <i>Elle est aussi grande que sa sœur.</i>	plus ... que <i>Elle est plus grande que sa sœur.</i>
Avec un adverbe	moins ... que <i>Tu apprends moins vite que lui.</i>	aussi ... que <i>Tu apprends aussi vite que lui.</i>	plus ... que <i>Tu apprends plus vite que lui.</i>

Fonte: Ressources FLE (2024c). Disponível em:
<https://www.ressourcesfle.fr/grammaire-fle-a2-la-comparaison/>

Como admitido anteriormente, nessa época, ainda tinha algumas reservas em relação à minha proficiência em língua francesa e, por isso, uma abordagem mais explícita ou dedutiva me permitiria um melhor controle do conteúdo e de sua apresentação para a turma. Fui, talvez, esmagado pelas questões linguísticas, o que tirou meu foco das outras possibilidades de entrelaçar o mundo literário ao mundo da sala de aula. Por fim, como atividade de produção, propus uma retomada às atividades de aquecimento para que os aprendizes pudessem tecer comparações entre as suas práticas de leitura. Apesar de uma atenção às individualidades dos aprendizes, não percebo uma tentativa de se desenvolver a criticidade a partir da leitura da letra e do mundo (Freire, 2021), aproveitando-se da menção, ainda que rara, da literatura.

Ao longo dos meus oito semestres de atuação no programa, acredito que nunca consegui me livrar totalmente das amarras do livro didático, mais por empecilhos profissionais e pessoais, tendo em vista as demandas acadêmicas, as restrições da pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2022, e menos por interesse ou boa vontade.

A exemplo das fissuras (Walsh, 2018) que tentei aprofundar, marcadas por minha práxis entrelíngua, lembro da oportunidade em que levei o poema de Kamala Das (Apêndice D), traduzido em língua francesa, para discussão na turma. O tema da primeira lição, *Ils écrivent en français* (Eles escrevem em francês, em tradução livre), do dossier sete, *Nous nous souvenons... et nous agissons !* (Nós nos lembramos e nós agimos, em tradução livre), é em torno dos escritores não-franceses que escolheram escrever literatura em língua francesa. Na

verdade, para além da escolha, o texto *Ils ont préféré le français à leur langue maternelle*, (Eles preferiram escrevem em francês à sua língua materna, em tradução livre), expõe que houve um “abandono” a essa língua nativa e que o francês foi aprendido, por um dos escritores, por meio da literatura francesa.

No poema de Kamala Das, a poeta indiana defende o seu uso particular da língua inglesa frente aos críticos, destacando o papel da língua em expressar sua própria identidade. Recentemente, recebi uma mensagem via *whatsapp* de uma ex-aluna, me pedindo para lhe reenviar o poema que dizia que “toda língua que falo é minha” (Vilas, 2024). Talvez a ideia descontextualizada, defendida por mim em sala de aula, teria causado estranhamento e rejeição por parte dos aprendizes, que costumam se dissociar da língua que aprendem, visto que esta é apresentada como estrangeira. No entanto, as sensações despertadas pela lírica de Das (2014) foram capazes de resistir por quatro anos em sua subjetividade e ressurgir quando confrontada com essas ideias. A poesia de Kamala Das também parece se alinhar às sugestões de Chinua Achebe (2009), no que tange ao uso da língua de forma a nos permitir transpor a nossa subjetividade e experiências e até mesmo à possibilidade de se conjugarem diferentes línguas nesse processo, sem a necessidade de “abandonar” uma língua por escolher entre uma ou outra.

Na última aula do Nível 6, trabalhamos com a lição seis, *Prix littéraires* (Prêmios literários, em tradução livre), do dossier oito, *Nous nous intéressons à l'actualité* (Estamos interessados nas notícias, em tradução livre). Nela, são apresentados dois escritores internacionais, uma nascida no Marrocos e outro nascido em Burundi, educados em escolas francesas no exterior, que foram laureados por sua produção literária francófona com o prêmio Goncourt. Este prêmio, que tem origem na França, é descrito na mídia como muito cobiçado por seu prestígio e tradição. Atualmente, apesar de a nacionalidade francesa não ser um requisito obrigatório de participação, dos 10 juízes do concurso, oito são franceses, um é franco-marroquino e outro é franco-belga.

Para enriquecer as referências culturais e literárias da aula (disponível no Apêndice E), encontrei na internet o material da professora Tatiana Bésory, difundido pelo repositório de aulas da *TV5MONDE*, em que ela apresenta Léopold Sédar Senghor, Ahmadou Kourouma, Amadou Hampâté Bâ, Aminata Sow Fall, Calixthe Beyala e Marie Ndiaye, todos escritores africanos de expressão francófona. Para cada um dos autores, há uma citação associada, que descortina elementos ligados à palavra, à poesia, à literatura, à cultura ou ao conhecimento. O objetivo sociocultural reflete essa mudança de perspectiva, ao apontar agora para os projetos culturais da África francófona, já que reportagem explorada no material da professora nos

leva a descobrir centros de leitura instalados no Mali. Apesar de muito se falar em francofonia, é importante ressaltar que as experiências afro-francófonas destoam da ênfase dada à França no ensino de francês, pois são escassas nos materiais didáticos de língua, em geral produzidos no Hexágono⁴¹. Isso resulta em uma visão distorcida e limitada das regiões francófonas, que frequentemente marginaliza as diversas realidades culturais, sociais e históricas dos países africanos. A falta de representatividade nos recursos pedagógicos reforça uma narrativa monolítica, desconsiderando a riqueza e a pluralidade lexical, gramatical, pragmática e fonética que compõem o mundo francófono além da metrópole.

4 LÍNGUAS E LITERATURAS: OBSERVAÇÕES E PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

Na primeira parte desta seção, analiso planos de aula de outro monitor do PROFICI com o objetivo de discutir algumas implicações teóricas e práticas da integração de literatura nas aulas de língua estrangeira, além de comentar estratégias de ensino que me possibilitem uma inserção mais dinâmica dos insumos literários, para que não fiquem sempre subordinados ao estudo gramatical e lexical. Acerca desta parte da pesquisa, faço uma ressalva importante: eu faço uma leitura e análise sobre possibilidades não exploradas nas aulas a partir da perspectiva de professor/pesquisador com oito anos de experiência docente, estudante de pós-graduação, que se debruça sobre o uso da literatura nas aulas de forma aprofundada. Vale ressaltar que, não obstante algumas lacunas apresentadas ou observações feitas no nível metodológico, o corajoso e encorajante uso da literatura proposto pelo monitor representa uma articulação não facilmente observada em aulas de inglês, ou de outras línguas estrangeiras, dada a dicotomia que, geralmente, se estabelece entre o ensino de línguas e literatura, ou, no campo das Letras, entre linguística e literatura (Mota, 2010). No entanto, acredito que estas análises sejam importantes para este trabalho, ainda que autoetnográfico, para que se observe como outros professores em formação se apropriam da literatura em suas aulas e quais caminhos podem ser pensados conjuntamente em prol do desenvolvimento de uma competência literária nas salas de línguas.

Na segunda parte, irei apresentar duas propostas para aulas de língua inglesa e francesa, com base na poética da escritora mi'kmaq Rita Joe, em que a literatura surge como elemento

⁴¹ Nomenclatura dada à França Metropolitana, devido ao fato de seu formato geográfico se assemelhar à figura geométrica.

central ou elemento motivador, permitindo expandir as fronteiras de possibilidades e flexibilizar o seu uso em sala de aula, sem a necessidade de me apegar aos currículos dos livros didáticos.

4.1 ANÁLISE DOS PLANOS DE AULA DE UM MONITOR DO PROFICI: A LITERATURA EM CENA

A presente pesquisa foi redimensionada metodologicamente ao longo dos últimos dois anos, tendo sido inicialmente apresentada como uma pesquisa etnográfica, em que o autor participaria das aulas e sessões de formação dos atuais monitores do programa, com o intuito de identificar o processo de escolha e aplicação de insumos literários durante as aulas de línguas. Devido aos meus compromissos profissionais, que dificultaram que eu pudesse acompanhar alguns professores ao longo de um bimestre, e, novamente, a minha participação como monitor do PROEMF, decidimos alterar o foco da pesquisa para incluir o olhar autoetnográfico do autor, uma vez que eu tive amplas oportunidades de trabalhar nos diferentes programas institucionais e de extensão da Universidade. Tendo em vista as contribuições do programa na formação pedagógica dos estudantes de Letras, sobretudo no que tange a educação linguística mediada pela literatura, e com o objetivo de melhor entender as necessidades destes professores em formação, busquei identificar como tais princípios figuravam na prática docente de outro monitor do programa, analisando cinco planos de aula por ele disponibilizados. A proposta de analisar, pelas lentes da pesquisa documental (Kripka, Scheller, Bonotto, 2015), planos de aula de outro monitor resultou de um anseio de subsidiar as reflexões sobre o ensino de literatura em aulas de línguas a partir de experiências que não se restringissem apenas às minhas e ao referencial teórico acionado.

Os cinco planos de aula seguem a mesma estrutura básica, começando com um cabeçalho e logo referentes à Universidade Federal da Bahia, materializando o papel institucional desempenhado pelo documento. Segundo os editais de seleção, é uma atribuição e compromisso do monitor-bolsista a entrega dos planos de aula para supervisão da Coordenação Acadêmica (UFBA, 2024), o que pode contribuir para melhor alinhar as expectativas sócio-políticas, pedagógicas e linguísticas do programa. O plano de aula contém ainda o nome do monitor, os níveis do curso (a saber, Pré-Intermediário 1 e Pré-Intermediário 2), as datas em que as aulas serão ministradas e a unidade referente ao livro didático *Interchange 1* (Richards *et al.*, 2017b). Além disso, também são informadas a duração da aula

(variando de 1h50 a 3h40, dependendo do dia da semana), o título da unidade (sendo esta a repetição do título da unidade do livro-texto adotado pelo programa), bem como o objetivo principal da aula que, segundo Botelho (2017, p. 63), demonstra “a preocupação com a instrumentalização da língua alvo”. Como podemos ver no Quadro 1, nenhum dos objetivos gerais ou subsidiários almejou explicitar o desenvolvimento da competência literária ou intercultural (Pereira, 2016), ainda que estes aspectos estivessem presentes dentro da proposta de aula.

Quadro 1 - Objetivos e conteúdos dos 5 planos de aula com literatura

Unidade	Título	Objetivo Funcional	Conteúdo Gramatical	Conteúdo Lexical
5	“What an interesting family!”	stds will be able to talk about their own and other families	discuss facts using quantifiers.	Family members
7	“We went dancing!”	talk about free time activities.	stds will be able to talk about past events;	Free-time and weekend activities
9 ⁴²	“What does she look like?”	describe people’s physical appearance and identify them by their looks and actions.	describing people; modifiers with present participles and prepositions	Apperance
10	“Have you ever been there?”	ask and answer questions about past experiences.	use the present perfect and the past simple; the uses of for and since to refer to periods of time.	Past experiences
11	“It’s a really nice city.”	describe things	use adverbs and conjunctions; use <i>can</i> and <i>should</i> .	adjectives to describe places

Fonte: Autoria própria

As aulas são estruturalmente divididas em cinco estágios, sendo 4 realizados em sala: *Warm-up*, *Engage*, *Study*, *Wrap-up* e um para casa: *Extra class activities*. Acredito que os

⁴² Nos planos de aula, o monitor se refere às unidades 9, 10 e 11 do livro Interchange 1 (Richards, 2017a) como unidades 1, 2 e 3. Para manter também a coerência com o material didático analisado, optei por manter a numeração original.

estágios *Engage* e *Study* façam referência a um modelo de apresentação de sequência de elementos didáticos propostos por Jeremy Harmer em sua obra seminal *How to teach English*, publicada em primeira edição no ano de 1998. Sobre esses elementos, diz Harmer (2015, p. 67, tradução nossa) que

E significa *engage* (envolver) – porque, a menos que os estudantes estejam emocionalmente envolvidos com o que está acontecendo, a aprendizagem será menos eficaz. *S* significa *study* (estudar) e descreve qualquer elemento de ensino e aprendizagem em que o foco está em como algo é construído, seja orações relativas, padrões específicos de entonação, a construção de um parágrafo ou texto, a maneira como uma expressão lexical é formada e usada, ou a colocação de uma palavra em particular. De forma crucial, neste modelo, estudar pode ser parte de um currículo focado em 'forma' (veja 3.1.2), ou pode surgir de uma tarefa mais comunicativa, onde a atenção dos alunos à forma é chamada, seja pelo professor ou por meio de suas próprias atividades de observação.

A significa *activate* (ativar) e se refere a qualquer estágio em que os alunos são incentivados a usar toda e/ou qualquer parte da linguagem que conhecem. Tarefas comunicativas, por exemplo, (veja 4.3) são projetadas para ativar o conhecimento linguístico dos alunos.⁴³

Embora o último elemento da tríade, costumeiramente com atividades mais comunicativas, não esteja estruturalmente presente nos planos de aula analisados, percebo que suas características estão, de certa forma, contempladas nas propostas do estágio *Study* das unidades 10 e 11, ou, ainda, que foram integradas à atividade final, o *Wrap-up*.

4.1.1 PLANO DE AULA: UNIT 5 / PRE 1 - *WEEP NOT, CHILD*, DE NGŪGĨ WA THIONG'O.

O primeiro plano analisado inicia a quinta unidade do livro-texto *Interchange 1*. Seu título, “Que família interessante!”, já permite descortinar quais elementos lexicais serão trabalhados ao longo das próximas páginas do manual didático. À luz de uma perspectiva

⁴³ No original: E stands for engage – because unless the students are emotionally engaged with what is going on, their learning will be less effective. S stands for study and describes any teaching and learning element where the focus is on how something is constructed, whether it is relative clauses, specific intonation patterns, the construction of a paragraph or text, the way a lexical phrase is made and used, or the collocation of a particular word. Crucially, in this model, study may be part of a ‘focus on forms’ syllabus (see 3.1.2), or may grow out of a more communicative task where the students’ attention to form is drawn to it either by the teacher or through their own noticing activities.

A stands for activate and this refers to any stage at which the students are encouraged to use all and/or any of the language they know. Communicative tasks, for example, (see 4.3) are designed to activate the students’ language knowledge (Harmer, 2015, p. 67).

crítica e voltada a uma educação linguística, o tema tem sido tensionado por pesquisadores (Filho, A. P. S at al, 2022; Mota-Pereira, 2022; Lima, 2023) que se inquietam com as representações familiares hegemônicas que estão repetidamente presentes nestes materiais. Deste modo, o primeiro objetivo elencado no plano aponta para esse fim, com a ressalva de que se propõe a capacitar os estudantes a falar de suas próprias e de outras famílias, o que sugere uma abertura para a discussão de diversas tipologias familiares.

Referências literárias aparecem no começo da segunda seção do plano de aula, quando o monitor apresenta, através de um link externo ao texto do plano de aula, uma descrição do contexto e lugar em que se desenrola o romance “Weep not, Child” (Não Chores, Menino), de autoria do escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong’o.

Figura 7 - Contextualização do romance “Weep not, Child”



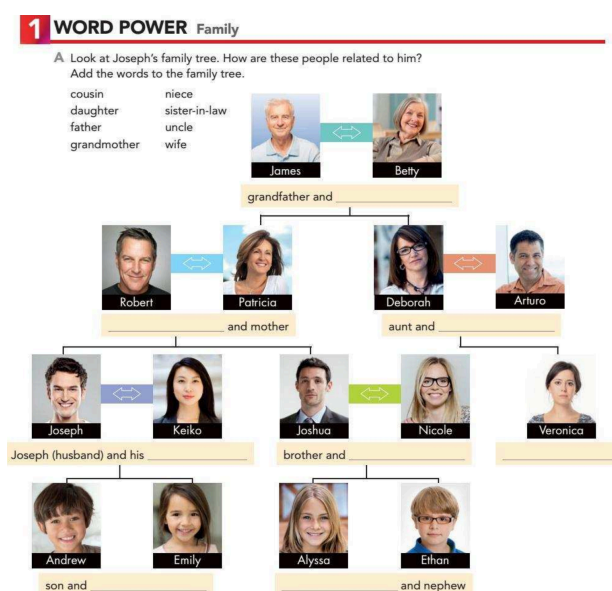
Fonte: (Tarner, 2005, p. 5)

A descrição não apresenta indicação ou referência bibliográfica, então não consigo identificar se faz parte do corpo do texto literário, se é um texto informativo acerca da obra, retirado de um site ou de editoras divulgando o livro, ou se é de autoria própria do monitor responsável. O plano indica que uma pergunta de compreensão escrita será feita, mas não exemplifica qual. Na sequência, o monitor distribui a ficha de apresentação das personagens principais da história incluída no livro adaptado da coleção *Macmillan Readers*, por Margaret Tarner (2005). A ficha destaca o nome, um desenho e uma descrição de nove personagens. Duas árvores genealógicas também são mostradas, uma referente à família de Ngotho, pai de Njoroge, o personagem principal, e de Jacobo, pai de Mwihaki, sendo esta amiga e interesse amoroso do personagem principal. Com o objetivo de introduzir novo vocabulário, bem como despertar o interesse dos estudantes pelo conteúdo e envolvê-los na atividade de compreensão escrita, o monitor orienta-os a brincar de *Who am I* (Quem sou eu?) ao distribuir

aleatoriamente o nome das personagens entre os estudantes e permitir que consultem o material para a realização da atividade.

Entendo que a proposta do monitor é uma resposta às inquietações elencadas acima no que diz respeito às representações de família que são expostas aos aprendizes nas aulas de língua estrangeira. Caso este monitor tivesse optado por apresentar apenas a árvore familiar do livro *Interchange 1*, os seus estudantes se deparariam, mais uma vez, com um perfil familiar majoritariamente branco e heterossexual.

Figura 8 - A família de Joseph



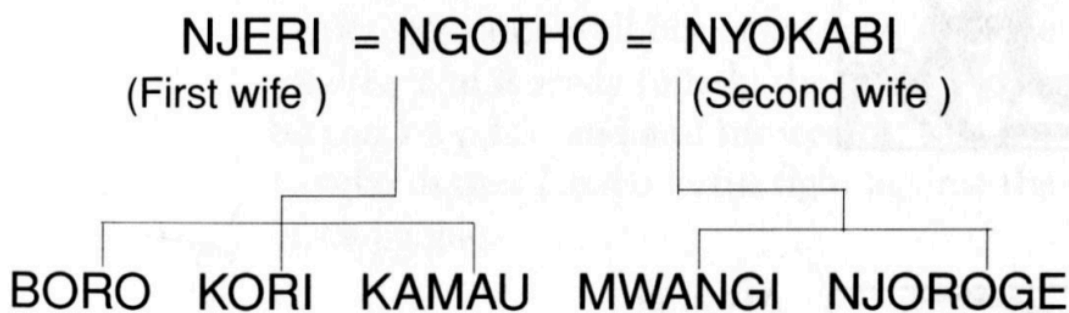
Fonte: *Interchange 1* (Richards *et al.*, 2017b, p. 30)

Nesse sentido, a dimensão literária, ainda que os estudantes não tenham tido acesso a excertos da história, possibilitou a apresentação de uma outra estrutura e referência familiar, a partir da representação de um país da África Oriental. Segundo dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 80,8% da população da população baiana se declarou negra em 2022 (Bahia..., 2022), o que sugere que apresentar uma “família vitruviana”, como se essa servisse de modelo a todas as outras, seja a melhor abordagem. Para além da aprendizagem do léxico, a inserção da família de Njoroge e de sua amiga de infância, Mwihaki, permite descortinar aspectos culturais e sociais do Quênia, à época sob colonização britânica, durante o tumultuoso período da Revolta dos Mau-Mau, que antecedeu a independência do país em dezembro de 1963.

No entanto, em relação à escolha deste material, dois outros aspectos também chamaram a minha atenção. O primeiro é o fato de que, dos nove personagens apresentados com foto e descrição, oito são homens. Outras cinco mulheres estão presentes nas duas árvores genealógicas, sendo as duas primeiras as esposas de Ngotho, além de Juliana, a esposa de Jacobo e mãe de Lucia e Mwihaki. Seria interessante incluir uma pequena descrição dessas personagens também, para garantir que elas não sejam citadas na brincadeira de *Who am I?* apenas a partir de suas relações com seus pares masculinos na história.

O segundo diz respeito à estrutura da família de Ngotho, pai de Njoroge, uma vez que, ao lado do seu nome aparecem também Njeri (primeira esposa) e Nyokabi (segunda esposa), que não estão incluídas na lista de descrição das personagens.

Figura 9 - Família de Ngotho, do livro *Weep not, Child*



Fonte: Tarner, 2005, p. 07.

Acredito que essas informações podem aguçar a curiosidade dos estudantes no que tange outros aspectos relacionados ao casamento, como o divórcio, a viuvez ou a poligamia. No caso do romance, que se passa no Quênia, o casamento de um homem com mais de uma mulher é uma realidade histórica, culminando, inclusive, na legalização do casamento poligâmico em 2014. De acordo com Bwire (2021, p. 1, tradução nossa) “[a] Constituição do Quênia (capítulos 150 e 151), herdada dos colonizadores, permitiu a poligamia sob a lei consuetudinária africana em 1902, mas a prática foi abolida por meio de um decreto em 1924⁴⁴”. Assim, consequentemente, as “segundas esposas”, bem como os filhos, eram considerados ilegítimos, não sendo reconhecidos pelas leis (Bwire, 2021). No entanto, desde 1981, tentavam os legisladores quenianos legalizar a poligamia, sendo o histórico de derrotas mais relacionado à negativa em conceder direitos de veto às mulheres, do que uma rejeição ao

⁴⁴ No original: “The Kenyan Constitution, (cap. 150, and 151) which was adopted from the colonizers had in 1902 allowed polygamy under African Customary law but quashed it in 1924 ordinance.” Bwire (2021, p. 1)

casamento poligâmico em si. A Lei Matrimonial de 2014 institui, em sua segunda seção, que “a menos que o contexto exija o contrário” — “‘poligamia’ significa o estado ou prática de um homem ter mais de uma esposa simultaneamente”⁴⁵ (Quênia, 2014, p. 36-37), evidenciado seu aspecto patriarcal. Na terceira seção, a lei trouxe também um conceito excludente de casamento, instituindo que “(1) O casamento é a união voluntária de um homem e uma mulher, quer se trate de uma união monogâmica ou poligâmica, registrada nos termos desta Lei” (Quênia, 2014, p. 37, tradução nossa), apesar de que trouxe, pela primeira vez, segurança jurídica às “segundas esposas”, ao promover que “(3) Todos os casamentos registrados ao abrigo desta Lei têm o mesmo estatuto jurídico”⁴⁶ (Quênia, 2014, p. 38, tradução nossa). Apesar da legalização, dados da Pesquisa Demográfica e de Saúde do Quênia de 2022 (KNBS; IC, 2023) demonstram que, em 2022, a porcentagem de mulheres casadas, com idade entre 15 e 49 anos, que se encontram em uma união poligâmica, caiu para 9%, em relação aos 23% de 1989⁴⁷ (KNBS; IC, 2023).

A professora nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021), em seu livro *A Invenção das Mulheres*: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero, propõe uma crítica contundente ao conceito de gênero. Ela argumenta que esta ideia, tal como concebida no Ocidente, não pode ser aplicada da mesma maneira nas sociedades africanas, em particular na Iorubalândia, pois, tradicionalmente, as estruturas da vida social não se organizavam com base em uma dicotomia rígida entre masculino e feminino. Em vez disso, a autora destaca como as categorias de gênero foram moldadas por influências coloniais, que impuseram a binariedade e hierarquia do gênero. Por isso, ela enfatiza que

[c]ertamente, a poligamia e a abstinência pós-parto foram interpretadas como sinais de dominância masculina e articuladas como prejudiciais aos interesses das mulheres. A poligamia é frequentemente interpretada como um sinal de privilégio masculino e subordinação feminina. Essa abordagem, no entanto, não é apenas simplista, mas incorreta, particularmente quando a situação contemporânea é lida desde a história (Oyěwùmí, 2021, p. 107).

A autora argumenta que o casamento monogâmico, das sociedades ocidentais, não apresentam necessariamente nenhuma vantagem para as esposas, em relação aos casamentos poligâmicos, uma vez que estas ainda podem estar sujeitas a negligências, traições e abusos

⁴⁵ No original: “unless the context otherwise requires” “‘polygamy’ means the state or practice of a man having more than one wife simultaneously. (The Marriage Act, 2014, p. 36-37)

⁴⁶ No original: “(1) Marriage is the voluntary union of a man and a woman whether in a monogamous or polygamous union and registered in accordance with this Act” e “(3) All marriages registered under this Act have the same legal status.” (The Marriage Act, 2014, p. 37).

⁴⁷ A pesquisa faz a ressalva de que os dados colhidos antes de 2003 não contemplam a região Nordeste e vários distritos do norte nas regiões do Leste e do Vale do Rift.

(Oyěwùmí, 2021). Ou seja, frente às indagações dos discentes, ambas as perspectivas podem ser confrontadas e discutidas, favorecendo uma abordagem crítica aos temas que aparecem em sala de aula.

Evocando o aspecto autoetnográfico da dissertação (Méndez, 2013; Hughes; Pennington, 2017; Mota-Pereira, 2022), na minha experiência enquanto monitor do PROFICI, Idiomas sem Fronteiras e NUPEL, observo que muitos dos aprendizes de língua estrangeira trazem consigo um arcabouço crítico muito interessante, tendo em vista que são estudantes, ou até mesmo docentes, dos cursos de História, Letras, Sociologia, Comunicação, Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Direito, entre outros, o que tende a promover (ou gerar a expectativa de) conteúdos que valorizem a nossa subjetividade, conhecimento e agência. Tendo isso em vista, já fui interpelado em sala de aula para discutir a utilização de concordância e pronomes neutros, o fato de que, em língua francesa, os nomes de profissões tendem a ser majoritariamente masculinos⁴⁸ ou a supervalorização e preferência por elementos e comportamentos percebidos como “europeus” ou “americanos” nas páginas dos manuais de ensino. A apresentação de uma família poligâmica pode gerar questionamentos por parte dos discentes, uma vez que:

Em vários países subsaarianos, mais de 10% das mulheres casadas vivem numa união poligâmica (Tertilt, 2005). Entre o Senegal e a Tanzânia, estende-se um “cinturão de poligamia” no qual é comum encontrar que mais de um terço das mulheres casadas são polígamas (Jacoby, 1995). A poligamia tem sido citada como uma possível causa dos baixos níveis de poupança na África (Tertilt, 2005), da elevada incidência de HIV (Brahmbhatt et al., 2002), dos elevados níveis de mortalidade infantil (Strassmann, 1997) e da depressão feminina (Adewuya et al., 2007)⁴⁹ (Fenske, 2011, p. 1).

É importante estarmos preparados para lidar com estas questões, seja para responder às demandas dos discentes, ou até mesmo para impulsionar uma rica discussão intercultural, fugindo das representações higienizadas que são costumeiramente promovidas nos livros-textos.

⁴⁸ Oficialmente, apenas em 2019 a Academia Francesa autorizou a chamada “feminização dos nomes de profissão”, possibilitando que as mulheres flexionem o gênero de suas ocupações, historicamente empregada no masculino, por exemplo, “Madame le professeur” ou “Madame l’ingénieur”. Apenas cinco anos antes, em 2014, a Academia Francesa havia considerado como “verdadeiros barbarismos” a adoção de “professeure” “ingénieure”.

⁴⁹No original: “ In several sub-Saharan countries, more than 10% of married women are in a polygamous union (Tertilt, 2005). Between Senegal and Tanzania stretches a “polygamy belt” in which it is common to find that more than one third of married women are polygamous (Jacoby, 1995). Polygamy has been cited as a possible cause of Africa’s low savings rates (Tertilt, 2005), high incidence of HIV (Brahmbhatt et al., 2002), high levels of child mortality (Strassmann, 1997), and of female depression (Adewuya et al., 2007)” de (Fenske, 2011, p. 1).

Ainda dentro da seção de *Engage*, o monitor não segue com a leitura do texto literário, mas apresenta um vídeo em que duas pessoas, uma de Trindade e Tobago e outra de Ghana falam sobre as suas famílias. Para recuperar a referência de *Weep not, Child*, o monitor poderia pedir que os estudantes comparassem as duas famílias apresentadas no vídeo com as famílias do romance.

Figura 10 - *How big is your family?*

Nana / Ghana 🇬🇭 CleAnn / Trinidad 🇹🇩

How big is your family?



Fonte: Ello - English Listening Lesson Library Online. Disponível em:
<https://ello.org/video/M026/M033Family.htm>

Na ficha do romance *Weep not, Child*, nos deparamos com a família de Ngotho, com oito membros, sendo duas esposas e 5 filhos. Já a família de Jacobo tem apenas 4 membros, sendo uma esposa e duas filhas. No vídeo, Nana e CleAnn introduzem os conceitos de *big families*, *nuclear families*, *extended families*, bem como famílias monoparentais, o que dá palco para uma interessante discussão intercultural. Segundo Georgas (2003, p. 3)

É de conhecimento comum que as culturas parecem ter diferentes tipos de sistemas familiares. Nos Estados Unidos, no Canadá e nos países do norte da Europa, a família nuclear, composta pelo pai, mãe e filhos, parece predominar. Em quase todos os outros lugares do mundo, as famílias extensas, que incluem avós, pais, filhos, mas também tios, tias, primos e outros parentes, são consideradas “família”. O século 20 foi o período de maiores mudanças na história da estrutura familiar. Os tipos de família na América do Norte e no norte da Europa têm mudado com o aumento das famílias nucleares e a diminuição das famílias extensas, e nos últimos 20 anos ou mais, com o aumento de famílias não casadas, famílias divorciadas, mães solteiras e

famílias homossexuais. As famílias nucleares também têm aumentado em todos os continentes do mundo.⁵⁰

A discussão intercultural sobre as diversas formas de família, então, não é apenas uma questão de números de membros, mas também de funções e valores que são atribuídos ao conceito de “família” em diferentes partes do Brasil e do mundo. Cada tipo de estrutura familiar traz consigo diferentes responsabilidades, expectativas e desafios ao longo de toda a vida, e essas diferenças são essenciais para entender as interações entre as culturas, especialmente quando nos deparamos com sociedades líquidas (Bauman, 2001), em constante transformação. A partir desses tensionamentos em sala, inspirados pelas profícuas reflexões do texto literário, poderemos começar a nos afastar de um ensino que vise puramente a aquisição do assunto lexical, mas que também se proponha a discutir as práticas sociais da linguagem com os quais os conteúdos se relacionam na vida cotidiana. Entendo que neste procedimento reside a diferença entre o que tradicionalmente se percebe como ensino de inglês e uma proposta de educação linguística de inglês (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022).

No estágio da aula *Study*, não encontramos mais referências literárias, apesar de que, enfatizando a existência de diferentes modelos de famílias, o monitor introduz diversos personagens do mundo cinematográfico, a saber “Viva – A Vida é uma Festa”, “Meu Malvado Favorito” e “Riley”, do filme *Divertida Mente*. Essa passagem da aula é voltada para consolidar o conhecimento de vocabulário em inglês dos membros da família, além de apresentar dois tópicos gramaticais: o presente contínuo e quantificadores.

Nem o estágio de *Wrap-up*, nem de *Extra Class Activities* dessa aula, fazem um retorno à literatura explorada em classe, seja através da proposta de escrita do diário pessoal ou das recomendações de dever de casa, que não exploram a leitura de uma passagem de *Weep not, Child*.

⁵⁰ No original: “It is common knowledge that cultures seem to have different types of family systems. In the United States and Canada and the countries of northern Europe the nuclear family, father, mother and the children, appears to predominate. In almost all of the rest of the world, extended families, the grandparents, father, mother, children, but also aunts, uncles, cousins, and other kin are considered to be “family.” The 20th century has seen the greatest upheaval in history of family change. Family types in North America and northern Europe have been changing with the increase of nuclear families and the decrease of extended families, and during the past 20 or more years, with the increase of unmarried families, divorced families, unmarried mothers, and homosexual families. Nuclear families have also been increasing in all the continents of the world.” Georgas (2003, p. 3).

4.1.2 PLANO DE AULA: UNIT 7 / PRE 1 - *I TOO HAD A LOVE STORY*, RAVINDER SINGH

A sétima unidade do livro *Interchange 1* visa possibilitar os estudantes a descrever atividades diárias realizadas no passado (ontem, na noite anterior, no fim de semana passado, etc), bem como falar de atividades que fazemos no tempo livre (por exemplo, *check social media, read, play video games, go shopping* etc.). Subsidiariamente, para alcançar esses fins, são apresentados os conteúdos gramaticais do “passado simples”, em perguntas, respostas longas e curtas e negação, além do “passado do verbo *be*”.

A referência literária aparece no terceiro estágio da aula, em *Study*, e, por isso, está profundamente ligada à tradicional noção de que lemos (literatura) para estudar gramática, como percebemos no Método Gramática-Tradução (Amaral Oliveira, 2014, Brown; Lee, 2015). Já no Método Audiolingual, Tarvin e Al-Arishi (1990, p. 31-32) explicam a curiosa relação entre literatura e gramática a partir de uma anedota. Eles comentam que os adeptos deste método não tinham como objetivo a promoção do entusiasmo pela leitura, mas sim oferecer aos aprendizes um texto sistematicamente controlado, entre outros, nos campos gramatical, lexical e cultural para reforçar os padrões que estavam sendo estudados nas aulas. Deste modo, os textos editados, simplificados, ganham espaço entre os audiolinguistas e se sobrepõem aos textos literários autênticos, uma vez que estes nem sempre apresentam todos os aspectos estruturais que os audiolinguistas almejavam enfatizar em dado momento. Por exemplo, os autores exemplificam que, caso os aprendizes estivessem trabalhando a forma comparativa de adjetivos ou a formação de perguntas com os pronomes “*wh-*”, as personagens destes pseudo-romances começariam a empregar exageradamente essas construções gramaticais. Por fim, comentam o seguinte:

Que os alunos percebiam que estavam sendo manipulados pode ser visto no seguinte incidente relatado por Povey (1972, p. 186). Quando ele perguntou aos seus alunos de *ESL* por que deveriam estudar literatura, um deles respondeu: “Se você não tivesse literatura, o que ensinaria nas aulas quando não estivesse ensinando gramática?” Talvez, para os audiolinguistas, a resposta do aluno estivesse correta.⁵¹

Dessa forma, após expor os objetivos da unidade aos estudantes, o monitor pede que estes leiam um segmento do primeiro capítulo de um livro, para apresentar o “passado de *be*” e o “passado simples”. O texto proposto é do romance autobiográfico de Ravinder Singh, *I*

⁵¹ No original: “That students sensed they were being manipulated can be seen from the following incident reported by Povey (1972, p. 186). When he asked his ESL students why they should study literature, one of them responded, “If you didn't have literature, what would you teach in the classes when you didn't teach grammar?” Perhaps, for audiolinguists, the student's answer was correct.” (Tarvin e Al-Arishi, 1990, p. 32).

Too Had a Love Story (Eu também tive uma história de amor, em tradução livre). A breve passagem, cobrindo uma página, é acompanhada de uma legenda em duas cores, marcando em vermelho os pontos gramaticais da unidade e, em verde, as possíveis dificuldades que os aprendizes podem encontrar durante a leitura. Em vermelho, encontramos todos os verbos, regulares e irregulares, flexionados no passado simples e, em verde, vocabulário de diferentes classes gramaticais que podem não ter uma interpretação transparente (apesar de que, nem a tradução, nem o significado das palavras são facilitados no material).

Imediatamente na sequência, através de slides, o monitor sistematiza os pontos gramaticais por meio das atividades, tabelas e dos quadros presentes na unidade 7 do *Interchange 1*, levando à seguinte proposta: com base no texto literário lido, responda *When was the last time you had a reunion with your friends?* ou *Quando foi a última vez que você se reuniu com seus amigos?*. Essa pergunta poderia ter sido feita como uma breve discussão nas fases de “pré-” ou “pós-leitura”, conectando diretamente o conteúdo do texto com uma situação pessoal que engaje a atenção dos aprendizes em um contexto significativo e real. Para finalizar a seção, o monitor introduz, então, o curta da Pixar *Lifted*, de 2006, com o objetivo de praticar verbos irregulares.

Novamente, nem o *Wrap-up* nem as *Extra Class Activities* promovem a oportunidade de retornar ao texto literário lido em sala ou de expandir a leitura com outras partes do material. A atividade para casa sugere que os estudantes escrevam sobre o que fizeram na última vez que tiveram tempo livre. Uma possibilidade seria recuperar a discussão oral realizada em sala, baseada na leitura da passagem selecionada, e aproveitá-la como um estágio de pré-escrita da produção a ser realizada no diário pessoal. Aproveito para acrescentar que as análises são feitas em cima dos planos de aula compartilhados com a coordenação pedagógica do programa, de modo que, durante a sua execução em sala de aula, possivelmente são adaptados conforme a interação com a turma e com as necessidades emergentes deste contato.

4.1.3 PLANO DE AULA: UNIT 9 / PRE 2 - “WHAT DOES SHE LOOK LIKE?”

Este plano de aula inicia o nível Pré-Intermediário 2 e, por isso, na primeira aula, o monitor compartilha com a turma o plano de avaliação do bimestre. Entre as seis avaliações propostas, uma se destaca para os propósitos desta análise: *Book Club*. O monitor explica que, para a realização da atividade “Clube do Livro”, os aprendizes precisarão escolher um

material entre as opções disponibilizadas e, ao longo de um mês, concluir a leitura da obra. Durante este período, semanalmente, os alunos devem se reunir em grupos para discutir os textos entre si, além de coletar pelo menos cinco palavras para incluir em um aplicativo de memorização espaçada. Conforme discuti anteriormente, é salutar que os aprendizes possam ter agência ao escolher o tipo de material que desejam ler, ainda que, para efeitos didáticos, o monitor precise pré-selecionar algumas dessas obras. Além disso, a oportunidade destaca alto potencial de integrar as quatro habilidades linguísticas, conforme preconiza Kumaravadivelu (2003), uma vez que os estudantes trabalharão a compreensão escrita (ao proceder com o próprio processo de leitura), produção escrita (ao escrever comentários sobre a obra, fazer resumos, anotar palavras desconhecidas e, sobre ela, escrever definições), produção oral (ao expor suas impressões com os colegas durante as quatro semanas, bem como na avaliação final) e, por fim, a compreensão oral (ao escutar e interagir durante a exposição oral dos seus pares).

Na sequência do plano, ainda no *Warm-up*, o monitor ativa o conhecimento prévio dos estudantes ao escrever no quadro uma nuvem de palavras sobre o tema da aula: descrever pessoas fisicamente. Seguindo a mesma discussão no tema “Família”, capacitar os estudantes a realizar esta função comunicativa, baseando-se apenas no insumo presente no livro pode ser desafiador, uma vez que os manuais não costumam dispor de uma grande variedade de aparências e biotipos.

Figura 11 - A aparência física, segundo o livro *Interchange 1*

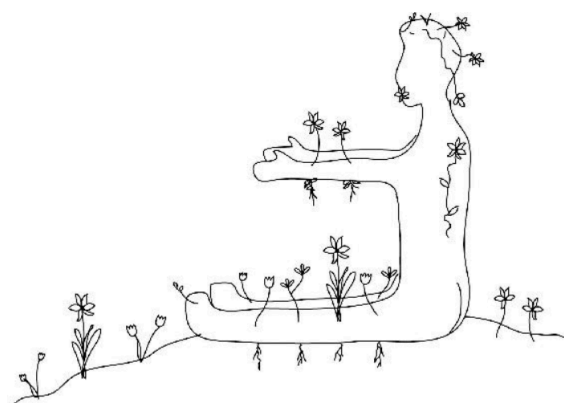


Fonte: *Interchange 1* (Richards *et al.*, 2017b, p. 58)

A título de exemplo, como podemos ver acima, além da foto representando justamente o “cabelo ondulado”, todas as outras apresentam pessoas de cabelo liso. Acredito que, por isso, o monitor optou por uma abordagem não-convencional para a introdução do conteúdo, mas extremamente relevante no contexto de um curso de língua inglesa na cidade de Salvador. O monitor exibe a palestra de Chika Okoro, proferida em 2016, no âmbito do fórum de palestras TEDxStanford, intitulado *How colorism shapes our standards of beauty* (ou Como o colorismo molda nossos padrões de beleza, em tradução livre). Primeiramente, seguindo uma abordagem descendente de processamento de informações (Richards, 2015), o monitor compartilha duas citações do vídeo com os estudantes, para que possam ativar o seu conhecimento prévio sobre o assunto e ter uma impressão inicial acerca da perspectiva compartilhada pela palestrante. Após assistirem a todo o vídeo, o monitor retorna à pergunta do título, instigando os aprendizes a compartilharem não apenas o que compreenderam da conferência, mas também suas visões e experiências particulares dentro de um tópico que atinge tão singularmente a subjetividade. Após essas discussões, o monitor apresenta um poema de Rupi Kaur, do livro *O Sol e as Suas Flores*.

Figura 12 - Poema de Rupi Kaur (*It is a blessing*)

it is a blessing
to be the color of earth
do you know how often
flowers confuse me for home



Fonte: Kaur, 2017, n.p.

Diz o poema em português:

é uma honra

ser da cor da terra
 será que você imagina a frequência
 com que as flores me chamam de casa
 (Kaur, 2018, n.p.)

Ou seja, além de trabalhar o vocabulário da unidade, o monitor almeja também, através da poesia, enfrentar uma temática presente na vida dos discentes, no que tange às suas auto-representações diante de um mundo que não costuma celebrar a diversidade e a inclusão. O monitor também convida os estudantes a analisar a questão sob o prisma da alteridade, uma vez que, para encerrar esse estágio da aula, propõe que respondam à seguinte indagação: “este poema geraria impactos positivos se usado na educação básica? De que maneiras?”. Muitas vezes, acessar e falar sobre sobre a própria subjetividade pode ser doloroso, de modo que refletir sobre as experiências de outras pessoas, ainda que estas espelhem as nossas próprias, pode ter um propósito catártico. Assim, através dessa poesia, pode-se discutir transversalmente o impacto de uma educação anti-racista nas escolas e voltada à valorização, e não menosprezo, de nossos traços pessoais.

No estágio de *Study*, o monitor apresenta de forma mais estruturada o conteúdo gramático-lexical da unidade. Para isso, um dos materiais utilizados é um texto intitulado “*Let’s talk about art, baby!*”, em que são apresentadas obras de arte de quatro pintores, como Kerry James Marshall, Grant Wood, Georges Seurat e Tarsila do Amaral. Cada quadro apresentado acompanha uma breve descrição em inglês das personagens, expondo o vocabulário e pontos gramaticais da unidade de forma contextualizada, através da potência das artes plásticas. Para insistir tematicamente nas referências à literatura, os discentes poderiam ser apresentados a obras de arte que retratam personagens icônicos, facilitando o seu reconhecimento.

Por exemplo, em 2007, o professor de literatura Donald M. Friedman publicou o livro *The Writer’s Brush: Paintings, Drawings, and Sculpture by Writers* (ou *O pincel do Escritor: Pinturas, Desenhos e Esculturas por Escritores*, em tradução livre), em que reúne uma coleção de 400 esculturas, pinturas e desenhos feitos por mais 200 escritores, alguns com produções artísticas sobre as próprias obras. O autor cataloga dois desenhos feitos por Lewis Carroll, um representando Alice e outro a Rainha de Copas, do romance *Alice no País das Maravilhas*. Ele identifica também um retrato por Dostoiévski do Príncipe Míchkin, personagem principal do romance *O Idiota*. Ainda, um desenho de *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry ou do *Dr. Doolittle*, feita por Hugh Lofting (Friedman, 2007). Outras referências são ainda possíveis, como *Don Quixote* de Pablo Picasso, *Cruella De Vil*, por Keith Haring ou *Ophelia*, de Sir

John Everett Millais. Ainda que algumas das obras não sejam coloridas ou excessivamente bem detalhadas, elas possibilitam um exercício de criatividade, acrescentando referências literárias conhecidas e com muitas versões em outras mídias, através da tradução intersemiótica, permitindo tecer comparações entre as diferentes caracterizações das personagens.

4.1.4 PLANO DE AULA: UNIT 2 / PRE 2 - “HAVE YOU EVER BEEN THERE?”

Neste plano de aula, o monitor inicia o *Warm-Up* com o jogo “Duas verdades e uma mentira”, de certo modo, convidando o mundo ficcional para dentro da sala. A seção de *Engage* traz um videoclipe do filme *The Three Caballeros*, 1944, traduzido em português como *Você Já Foi à Bahia?*. O vídeo em questão, com a presença de Zé Carioca e Pato Donald, retrata justamente a música *Você Já Foi à Bahia?* composta por Dorival Caymmi em 1940. Após assistirem ao clipe, o plano orienta que os estudantes devem escrever, em pedaços de papel, o nome dos lugares em que já estiveram na Bahia. Eventualmente, o monitor pede que, a partir de frases modelos no presente perfeito, os estudantes sorteiem um pedaço de papel e perguntem aos seus colegas de turma se já haviam ido a algum destes lugares. Dentro deste contexto de viagens e experiências passadas, e após apresentar os objetivos da unidade, o monitor revela que vão ler um texto sobre um viajante e pede que, a partir de fotos, reconheçam de quem se trata a figura mencionada. O viajante em questão é “O Pequeno Príncipe” e que devem ler um pedaço do primeiro capítulo do livro de Saint-Exupéry. A organização do texto é idêntica àquela descrita no segundo plano de aula analisado. Em vermelho, o monitor destaca todas as formas verbais que usam o presente perfeito, incluindo formas de primeira e terceira pessoas. Em verde, o vocabulário que pode impor dificuldades de compreensão. O plano de aula não destaca possíveis perguntas de compreensão escrita, nem promove um debate acerca da temática do excerto escolhido. Até o final desta seção, o monitor trabalha com atividades gramaticais e comunicativas para sistematização dos tempos verbais e dos usos de “*for*” e “*since*”. O *Wrap-up* já coloca em prática a estratégia de “correção por pares”, parte do requisito para as notas da unidade. A orientação para a atividade a ser realizada em casa novamente leva à escrita de um texto do diário pessoal, mas o foco a ser considerado na produção são os pontos gramaticais e de vocabulário, apenas.

4.1.5 PLANO DE AULA: UNIT 3 / PRE 2 - “IT’S A REALLY NICE CITY.”

O último plano de aula analisado apresenta uma proposta mais interessante para se trabalhar literatura nas aulas de inglês, no sentido em que não a justifica pela simples necessidade de análise gramatical. A canção *Rio de Janeiro*, do musicista estadunidense Barry White, é primeiramente utilizada na aula para ilustrar o tema da unidade: descrever cidades e países.

No estágio *Engage*, o monitor trabalha com alguns trechos do romance *The Imaginary Lives of James Poneke* (As vidas imaginárias de James Poneke, em tradução livre), escrito pela neozelandesa e maori Tina Makereti. Em duplas, os estudantes devem ler as passagens selecionadas e, em seguida, também escrever um texto para contar a beleza de um lugar que já visitaram.

Os trechos escolhidos pelo monitor são muito ricos e reveladores de um sentimento similar àqueles percebidos por estudantes de língua estrangeira. A história segue Hemi (ou James Poneke), um jovem Māori que, no século XIX, é levado da Nova Zelândia para Londres, onde é exibido como parte de uma exposição humana no *Egyptian Hall*, em Piccadilly. Combinando ficção histórica com reflexões sobre identidade, colonialismo, vivências *queer* e as complexas interações culturais entre os povos indígenas da Nova Zelândia (os Māori) e o colonizador europeu, o romance explora suas experiências de vida nesse novo ambiente, sua busca por conhecimento, pertencimento e seu olhar afiado sobre a metrópole Vitoriana e seus personagens e “tribos”, invertendo a lógica de ser apenas o “objeto observado”, mas antes o “sujeito observador”.

Em uma das citações escolhidas, o jovem Hemi expõe os desafios de se aventurar por um território tão dissimilar às suas referências passadas e diz “esta cidade era tão desconhecida para mim; eu não conseguia imaginar naquele primeiro dia um momento em que eu poderia torná-la minha, ou entender como qualquer coisa dela funcionava⁵²” (Makereti, 2018, n.p.). Apesar do desconcerto inicial, admiro e encorajo o sentimento de tornar nosso aquilo que é percebido como “estrangeiro” ou estranho a nós, como a cidade ou a língua.

Não obstante, surge uma indagação: a língua inglesa, para Hemi ou para um aprendiz de línguas, é uma língua estrangeira? De um lado, podemos considerar a tradicional definição do termo, facilitada por por Leffa e Irala (2014, p. 31), quando propõem: “se a língua

⁵² No original: “This city was so unknowable to me; I could not imagine on that first day a time when I might make it my own, or understand how any of it worked” (Makereti, 2018, n.p.).

estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China”. Acredito, todavia, que a discussão não se encerra neste ponto. De acordo com Cristofolini *et al.* (2022), o conceito de língua estrangeira implica uma subserviência à variante linguística tida como “nativa”, bem como aos seus falantes e a sua cultura, ao passo que consolida a impossibilidade do aprendiz de reivindicar a língua aprendida como sua. Em certa medida, considero que estas visões são contraditórias, uma vez que este anseio por também ser dono da língua representa um desejo recalcado de tornar-se também “nativo”, ainda que à sua própria maneira. Tanto a pesquisa de 2014 do Conselho Britânico, como do *English First* (2023) apontam para o fato de que o índice de proficiência em inglês no Brasil ainda é baixo, o que contradiz a afirmação de Leffa e Irala (2014, p. 29) quando defendem o não uso do conceito língua estrangeira, pois “hoje já não se sustenta mais no caso do espanhol e do inglês no Brasil, por fazerem parte de uma realidade que nos é familiar”. Familiar para quem? Para quais classes sociais? Curiosamente, um outro autor que também pretere esse conceito utiliza a seguinte justificativa: “O termo ‘estrangeiro’ pode, além disso, sugerir estranho, exótico ou, talvez, alienígena — todas conotações indesejáveis⁵³” (Elliot *et al.*, 2001). Conforme discuti anteriormente, o termo exótico é frequentemente empregado em relação a pessoas ou artefatos da América Latina, da África ou da Ásia, frente a uma visão eurocêntrica do mundo. Só que as línguas que normalmente são referidas como línguas estrangeiras são justamente línguas de prestígio da Europa, como o inglês, o francês, o italiano, o alemão e o espanhol. Seguindo a definição enunciada por Elliot *et al.* (2001), seriam os europeus estranhos? Exóticos? Alienígenas? Certamente querem se furtar destes adjetivos epítetos. Defendo que um uso estratégico e crítico deste conceito pode ser benéfico justamente no intuito de deslocar a aparente inofensiva homogeneização e supremacia dessas línguas ditas de prestígio. Aceitando-as como nossas, irrestritamente e sem as devidas ponderações sociopolíticas, podemos cair para as estratégias de colonização da mente, através do domínio da língua (Thiong’o, 1986).

Continua Hemi:

Levaria muitos mais dias caminhando pelas ruas de Londres para que eu pudesse discernir uma tribo, ou classe, de outra, e as regras de cada uma. Naquele momento, eu me senti apenas ignorante e vulnerável aos caprichos de uma criatura de tamanha imensidão. Eu não achava que algum dia conheceria seus segredos. Mais uma vez, e exatamente ao mesmo tempo, senti a grandeza da cidade dentro de mim como uma

⁵³ No original: “The term ‘foreign’ can, moreover, suggest strange, exotic or, perhaps, alien—all undesirable connotations”.

tempestade feroz e crescente, e eu queria um pouco dessa força para mim⁵⁴
(Makereti, 2018, n.p.).

Ler sobre essa experiência pode auxiliar no processamento de expectativas por parte dos discentes frente ao seu processo de aquisição de uma nova língua, bem como sobre as possibilidades de desbravar um mundo intercultural e plurilíngue, cheio de códigos dos quais muitas vezes não temos total compreensão. Deste modo, além de escreverem sobre as belezas físicas de um lugar que já visitaram, inspirados pela narrativa de Hemi em uma nova terra, o monitor poderia instigar também os estudantes a compartilhar sobre os seus sentimentos de pertencimento, suas inquietações e os medos que surgem ao se aventurar em um espaço desconhecido, seja dentro ou fora do nosso bairro, da nossa cidade, do nosso estado ou país. O processo de imersão em uma cultura e em uma nova língua costuma gerar uma sensação de insegurança e até nutrir um sentimento de “deslocamento”, já que as regras, os comportamentos e as formas de comunicação são diferentes. Alguns podem achar que nunca se sentirão completamente parte daquele novo ambiente, enquanto outros podem se questionar sobre sua capacidade de aprender e se adaptar. Ao compartilhar essas experiências, os estudantes não só desenvolvem sua competência intercultural, mas também aprofundam a reflexão sobre os desafios internos de se adaptar a novas realidades e se reconectar com suas próprias identidades. Esse exercício permite que os discentes desenvolvam empatia e compreensão, tanto com relação às suas próprias capacidades quanto com as dos demais.

Por fim, para casa, o monitor deixa em aberto o tema da redação a ser entregue e corrigida na aula subsequente, mas enfatiza que devem empregar o conteúdo gramatical e lexical da unidade.

4.1.6 OBSERVAÇÕES DEPOIS DA AULA

Em geral, cada nível do PROFICI costuma durar oito semanas, cobrindo em média uma unidade do livro-texto *Interchange* a cada duas aulas. No contexto de dois níveis investigados (Pré-intermediário 1 e Pré-intermediário 2), totalizando cerca de trinta e dois

⁵⁴ No original: “It would take many more days walking the streets of London for me to discern one tribe, or class, from another, and the rules of each. In that moment I felt only ignorant and vulnerable to the whims of a creature of such immensity. I did not think I would ever know her secrets. Yet again, and at exactly the same time, I felt the greatness of the city inside me like a fierce and rising storm, and I wanted some of that strength for my own” (Makereti, 2018, n.p.).

planos de aula, consegui obter apenas cinco em que a literatura figurou em algum dos estágios.

Quadro 2 - O lugar da literatura em um plano de aula do PROFICI

Unidade	Texto literário	País de origem	Abordagem utilizada
5	<i>Weep not, Child</i> , de Ngũgĩ wa Thiong'o.	Quênia	Apresentação do contexto sócio-histórico em que a história é narrada, ou seja, o período da década de 1950, durante a Revolta dos Mau-Mau. Leitura da ficha de personagens de um texto didatizado. Apresentação das personagens através de uma dinâmica estilo “Who am I?”.
7	<i>I Too Had a Love Story</i> , de Ravinder Singh.	Índia	Leitura de um excerto do primeiro capítulo do livro com o objetivo de introduzir aos estudantes o conteúdo gramatical da unidade (o passado simples). O monitor destaca, em vermelho e verde, os verbos conjugados no passado simples e as dificuldades lexicais com as quais os aprendizes podem se deparar.
9	Poema de Rupi Kaur, do livro <i>O Sol e as Suas Flores</i> .	Índia/Canadá	Discussão do tema “Colorismo” através de uma palestra do TEDxStanford. Leitura da poesia levando à seguinte discussão: “Este poema geraria impactos positivos se usado na educação básica? De que maneiras?”.
10	<i>O Pequeno Príncipe</i> , de Saint-Exupéry.	França	Dentro do contexto de viagens, o monitor exhibe algumas fotos para que a turma descubra quem é um famoso personagem literário “viajante”. Esse personagem é O Pequeno Príncipe e esta atividade introduz a leitura de um excerto do primeiro capítulo do referido livro. O material selecionado também marca em duas cores o conteúdo gramatical estudado, bem como as possíveis dificuldades lexicais. A proposta de leitura não é seguida por nenhuma atividade de compreensão escrita ou discussão da temática presente no fragmento selecionado.
11	<i>The Imaginary Lives of James Poneke</i> , de Tina Makereti.	Nova Zelândia	Apresentação da canção <i>Rio de Janeiro</i> , de Barry White, para introduzir o tema da aula. Leitura em pares de trechos da obra. Escrita de um texto que revele a beleza de um lugar que já visitaram.

Fonte: Autoria própria

Segundo Botelho (2017, p. 58), o caráter da formação pedagógica oferecida pelo PROFICI pode ser verdadeiramente considerado como “crítico”, no que tange, entre outros, “[...] a problematização do conteúdo e ideologia presentes nos materiais didáticos, [...] a busca

pela inclusão no ensino de variedades frequentemente discriminadas e não hegemônicas da língua inglesa e a abordagem de temas como imigração e interculturalidade”. Assim, destaco que os planos de aula apontam para esses princípios observados por Botelho (2017) no sentido em que promovem a apreciação de inúmeras outras fontes de insumo linguístico para além daquilo dito (e não-dito) pelo material didático, através de músicas, vídeos, pinturas, sites, jogos e textos literários. Sobre o último ponto, percebo também um interesse do monitor em oferecer aos seus estudantes referências literárias que não se fixam apenas nos interesses hegemônicos do círculo interno (Kachru, 1992), abrindo-se fronteiras para conhecer produções do Quênia ou da Índia, por exemplo, ou até mesmo de livros traduzidos, como no caso de *O Pequeno Príncipe*. Tanto a obra de Rupri Kaur, quanto a obra de Tina Makereti bebem substancialmente de suas subjetividades e amplos repertórios culturais, hibridizando as identidades Canadense e Punjabi, no caso da primeira escritora, e as identidades Maori e Pākehā⁵⁵, no caso da segunda. Todas essas nuances são expressas através da língua inglesa, contribuindo para o crescimento linguístico e cultural dos discentes.

No que diz respeito às formas de abordagem do texto literário em sala, entendo que seja necessário desvincular a ideia de que a literatura é um subterfúgio para o ensino/aprendizagem exclusivo de conteúdos gramaticais. Atividades que explorem o conteúdo, e não apenas a forma ou estrutura do texto, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma leitura mais crítica e reflexiva “da palavra e do mundo” (Freire, 1974, 2021), assim possibilitando aos aprendizes compreenderem o contexto histórico, cultural e social em que os textos foram escritos. Isso enriquece a experiência literária e permite que o estudante se conecte mais profundamente com a língua e também com o modo como ela é utilizada de maneira criativa para expressar emoções, ideologias e reflexões. Ela pode ser explorada enquanto uma ferramenta para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Através da identificação com personagens e situações, os estudantes podem reconhecer suas próprias vivências e dilemas, o que contribui para a formação de sua identidade e da alteridade. Tais atividades podem incluir discussões em grupo, produções de textos e até mesmo a comparação de textos de diferentes épocas ou autores. O objetivo é que o estudante desenvolva um olhar crítico, mas também apreciativo da literatura, reconhecendo suas diversas camadas de significado, inclusive aquelas construídas por si próprios.

⁵⁵ Esta palavra, de origem na língua Maori, representa os Neozelandeses de ascendência europeia.

4.2 PROPOSTAS DIDÁTICAS A PARTIR DA POESIA

Nesta seção, após ter identificado, ao longo da dissertação, pontos fortes e de melhoria no que tange o uso de textos literários nas aulas de línguas, apresento brevemente a biografia da poeta canadense Rita Joe, indígena do povo originário Mi'kmaq, pertencente às Primeiras Nações das províncias atlânticas do Canadá. A partir do entendimento do seu contexto pessoal e familiar, escolhi duas poesias que representam pontos de interesse deste trabalho: a discussão das identidades plurilíngues e a necessidade de nos situarmos sociopoliticamente no espaço que nos cerca.

4.2.1 UMA POETA MI'KMAQ, RITA JOE

Rita Joe, nascida no ano de 1952, em Whycocomagh, uma reserva Mi'kmaq na Ilha do Cabo Bretão, Nova Escócia, é uma premiada poeta canadense que se destacou por sua escrita franca e sensível, abordando temas como o colonialismo, as tradições culturais, a resistência e a luta pela preservação da identidade e dos direitos dos povos indígenas no Canadá. Sua obra é marcada pela integração da língua e cultura Mi'kmaq, assim como pela busca de uma conexão espiritual e emocional com a terra e o povo.

A escritora tornou-se órfã de mãe ainda na infância, aos cinco anos de idade. Em razão disso, e também talvez devido à situação financeira precária da família, seu pai decidiu levá-la para diferentes lares adotivos, nas reservas de *Membertou*, *Pictou Landing* e *Millbrook*, onde foi criada por uma meia-irmã, uma prima ou até mesmo por outras famílias. Quatro anos depois, ela regressou brevemente ao convívio da família para ser criada pelo pai, junto com seus irmãos e irmã. No ano seguinte, seu pai faleceu e ela seguiu mais uma vez para uma nova residência, em Oxford, Nova Escócia. Na escola da região, ela teve os primeiros contatos em como os não-indígenas tratavam os nativos canadenses. Eventualmente, Rita Joe decidiu contactar um representante indígena para que ele a levasse para a Escola Residencial Indígena, em *Shubenacadie*.

As Escolas Residenciais Indígenas no Canadá foram instituições criadas e mantidas por mais de cento e cinquenta anos, com o objetivo de assimilação forçada das crianças indígenas à cultura ocidental, prejudicando suas identidades, tradições e línguas (Neeganagwedgin, 2014; Borrows, 2016). O sistema foi implementado a partir do final do século XIX, sob a supervisão do governo canadense e das igrejas católicas e protestantes. A

ideia central era “‘civilizar’ os ‘selvagens’⁵⁶” (Neeganagwedgin, 2014, p. 32) e cristianizar as populações indígenas, muitas vezes separando à força as crianças de suas famílias e comunidades, com o objetivo de dar fim ao “problema indígena” (Neeganagwedgin, 2014, p. 34), como historicamente é referenciado no Canadá. Essas escolas funcionavam em regime de internato, e as crianças eram forçadas a viver longe de suas famílias, em condições muitas vezes precárias.

Com objetivo de “se tornarem um com seus irmãos brancos⁵⁷” (Baldwin, 1846, p. 7 apud Neeganagwedgin, 2014, p. 32), as crianças autóctones eram proibidas de falar suas línguas nativas e se manterem conectadas à suas crenças e tradições culturais, sendo submetidas a uma educação euro-canadense que desconsiderava completamente suas raízes. Abusos físicos, emocionais e sexuais eram comuns nessas instituições. Segundo Mas (2015),

A comissão ouviu depoimentos sobre os efeitos que mais de 100 anos de maus-tratos tiveram em 150.000 crianças das Primeiras Nações, Inuit e Métis. É um relato histórico comovente e trágico do que aconteceu com crianças indígenas, muitas das quais foram abusadas física e sexualmente em escolas residenciais.

Além disso, a comissão encontrou registros mostrando que 3.200 crianças indígenas morreram de tuberculose, desnutrição e outras doenças resultantes de más condições de vida⁵⁸.

O sistema de escolas residenciais foi oficialmente encerrado em 1996, após décadas de críticas e pressão das comunidades indígenas e de organizações de direitos humanos. No entanto, as consequências desse sistema reverberam até hoje, com muitas gerações de indígenas afetadas por traumas profundos e intergeracionais.

Em 2008, o governo canadense pediu desculpas formais pelo impacto das escolas residenciais e, em 2015, a Comissão de Verdade e Reconciliação do Canadá publicou um relatório detalhado, reconhecendo a gravidade dos danos causados por essas instituições e recomendando medidas para promover justiça e reparação com as comunidades indígenas.

Apesar de refletir sobre as memórias positivas deixadas pela escola residencial que frequentou, Rita Joe (2011, p. 42) comenta também que

É verdade que coisas ruins aconteceram enquanto eu estava lá. Você não pode deixar de ter um chip no seu ombro se lhe dizem, no estilo militar, quando ir ao banheiro,

⁵⁶ No original, “‘civilize’ the ‘savages’”.

⁵⁷ No original: “become one with your white brethren”

⁵⁸ No original: “The commission heard testimony of the effects that over 100 years of mistreatment had on 150,000 First Nations, Inuit and Métis children. It is a moving and tragic historical account of what happened to indigenous children, many of whom were physically and sexually abused in residential schools. What’s more, the commission found records showing that 3,200 indigenous children died from tuberculosis, malnutrition and other diseases resulting from poor living conditions.”

quando comer, quando fazer isso e aquilo, quando rezar. Até nos disseram quando bocejar e tossir. As crianças não conseguem se conter quando tosse, mas nos disseram: “Pare de latir!” Isso é algo negativo de se ouvir quando você é uma criança tossindo, não latindo como um cachorro⁵⁹.

Foram suas experiências neste tipo de instituição que a levaram a publicar o seu mais famoso poema “*I lost my talk*”, em que reflete sobre os impactos da negação da língua Mi’kmaq durante seu processo de formação educacional na juventude. Neste sentido, trabalhar com este poema em sala de aula pode possibilitar uma discussão mais ampla sobre os repertórios linguísticos dos aprendizes e de como estes contextos multilíngues podem contribuir em seus processos de aprendizagem e exploração da identidade pessoal.

4.2.2 PROCEDIMENTOS GERAIS PARA UM PLANO DE AULA USANDO “*I LOST MY TALK/J’AI PERDU MA LANGUE*”⁶⁰

1. Em duplas, os estudantes devem entrevistar os colegas com o objetivo de descrever a sua “biografia linguística”. Algumas perguntas a serem consideradas são: quais são as línguas ou variedades linguísticas faladas pelos colegas?; em quais contextos foram aprendidas (escolar, familiar, virtual, etc)?; atualmente, em quais contextos essas línguas são usadas; o falante se sente confortável/legítimo/proprietário das línguas faladas?
2. Após a discussão, perguntar: como vocês se sentiriam caso fossem proibidos de usar essas línguas em favor de uma única?
3. Para contextualizar a pergunta, o docente pode projetar um vídeo para ativar o conhecimento prévio ou apresentar a situação histórica das Escolas Residenciais Indígenas no Canadá. A partir do vídeo escolhido, o professor pode elaborar algumas questões de compreensão oral para verificar o entendimento dos aprendizes acerca dos temas tratados.
4. Apresentar aos estudantes a poeta Mi’kmaq Rita Joe. Caso tenham acesso livre à Internet e aparelhos tecnológicos, o docente pode pedir que façam uma rápida busca e compartilhem com a turma alguma informação ou curiosidade que descobriram sobre

⁵⁹ No original: It is true that bad things happened while I was there. You can’t help having a chip on your shoulder if you are told, military style, when to go to the bathroom, when to eat, when to do this and that, when to pray. We were even told when to yawn and cough. Children can’t help themselves when they cough, but we were told, “Stop your barking!” That’s a negative thing to hear when you are a child coughing, not barking like a dog.

⁶⁰ Seguindo o modelo metodológico proposto em *Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*, de Fernanda Mota Pereira (2019).

a autora do texto. Caso seja uma aula de língua inglesa, o docente pode apresentar o vídeo [FULL STORY: I Lost my Talk](#) e pedir então que tomem nota de trechos do clipe para comentar.

5. A partir da resposta dos aprendizes e da apresentação do contexto sócio-histórico da poeta, apresentar o título do poema “*I Lost my Talk*” ou “*J’ai perdu ma langue*” e pedir que tentem relacioná-los. Dependendo do nível da turma, o docente pode também selecionar algumas expressões desconhecidas, para pré-ensinar o vocabulário presente no poema.

Por exemplo, em inglês, encontramos: “*Shubenacadie*”, “*snatch away*”, “*scrambled ballad*”. Em francês, “*arrachée*”, “*la parole*”, “*la confuse ballade*”, “*tenir la main*”, “*apprendre à quelqu’un quelque chose*”.

6. Pedir que os estudantes reflitam sobre os versos “*So gently I offer my hand and ask,/ Let me find my talk/ So I can teach you about me*” ou “*Alors, je tends la main tout doucement : / Laissez-moi retrouver ma langue / Pour que je puisse vous apprendre qui je suis*” e digam de quais formas e em quais contextos eles usam a língua estrangeira para falar de si e o que eles aconselharam Rita Joe a fazer para que ela possa “recuperar a sua língua”.
7. Para o estágio final, o docente pode propor diversas atividades de produção. Por exemplo, escrever um poema ou canção de resposta a Rita Joe, articulando poeticamente as discussões feitas em sala. O professor pode apresentar também algumas das canções feitas pelo Projeto Nacional da Canção, fomentado pelo Centro Nacional de Artes, em Ontário, Canadá, que foi inspirado por esse poema de Rita Joe. Ainda, a entrevista com alguns dos estudantes participantes do projeto pode demonstrar o impacto que a poesia tem nas comunidades e na expressão da subjetividade, como visto em [Interview with students from Kitigan Zibi about the Rita Joe Song Project](#) (áudio em inglês, com legendas em francês). O docente pode pedir também que os estudantes escrevam um parágrafo para contar a Rita Joe como se sentiriam caso precisassem renunciar aos seus repertórios linguísticos e a sua identidade cultural, em favor de um novo sistema hegemônico.
8. Compartilhar os resultados da produção com os colegas de turma através de uma exposição em sala de aula ou de um mural virtual.

4.2.3 PROCEDIMENTOS GERAIS PARA UM PLANO DE AULA USANDO “MONUMENTS”

Na seção 2.2, discuti brevemente a construção de “cidades plásticas” dentro dos mundos plásticos concebidos pelos materiais didáticos (Siqueira, 2012). Esta cidade planejada e “perfeita” mascara, em plena luz do dia, todos os conflitos sociais, estruturais e econômicos engendrados pela expansão dos centros urbanos. Neste condomínio fechado, temos fácil acesso a banco, postos de gasolina, farmácias, supermercados, cinemas, cafeterias, hospitais, restaurantes e lojas de sapatos. Ou seja, gabaritamos por completo a lista de vocabulário da unidade didática correspondente nos manuais, mas deixamos de lado, nas salas de aula, as infinitas possibilidades de como os espaços da cidade se relacionam com as vidas e experiências discentes, no que tange a inclusões e exclusões, espaços de privilégio ou marginalização, acesso à cultura e ao lazer, mobilidade urbana, entre outros.

Com o objetivo de trabalhar os desdobramentos desta temática, proponho a leitura do poema “Monuments” (Monumentos, em tradução livre), por Rita Joe. A escritora conta que, antes da publicação de seu primeiro livro de poemas, foi solicitada pela editora a traduzir algum de seus poemas para a língua micmac. O linguista Bernie Francis, contratado para ajudá-la nas traduções, informou-lhe que não havia palavra na língua micmac que traduzisse o conceito de “monumentos”. Contando assim, com a ajuda de sua sogra, Isobel Paul, que também a alertou da inexistência de palavra que pudesse expressar o mesmo sentido, pediu que esta lhe dissesse a tradução de

uma palavra para abrir uma trilha na floresta, para que você encontre seu caminho de volta ou as pequenas placas de madeira que você coloca apontando onde suas armadilhas estavam ou qualquer sinal que um nativo possa usar. Primeiro ela disse *kinwa'taqn* (mostrar onde) então ela disse a palavra *knu'kaqann* (sinalizar ou mostrar onde). O rosto de Bernie se iluminou ao perceber o que ela estava dizendo. Essas são as duas pessoas que eram especialistas em nossa língua nativa, não eu. Fiquei tão feliz que encontramos a palavra (Joe; Choyce, 1997, n.p).⁶¹

Neste poema, Rita Joe oferece uma novo sentido de interpretação da palavra “monumento”, bem como de outros artefatos frequentemente usados pela humanidade para manter viva a memória histórica e social, como a literatura (os textos escritos), o papel e as pinturas, convidado assim os intelectuais a descobrirem os verdadeiros monumentos dos

⁶¹ No original, “a word for blazing a trail into the woods, so you find your way back or the little stick signs you put pointing where your traps were or any signal a Native may use. At first she said *kinwa'taqn* (show where) then she said the word *knu'kaqann* (sign or show where). Bernie's face lit up realizing what she was saying. These are the two people who were experts in our Native language, not me. I was so happy that we found the word”.

indígenas, como a terra, os mares, os rios, as cachoeiras nas montanhas e paisagens deslumbrantes.

Procedimentos gerais para um plano de aula usando “Monuments”⁶²

1. Individualmente, pedir que os estudantes respondam por escrito às seguintes questões: Qual o seu lugar preferido na cidade/estado? Qual lugar melhor representa a cidade/estado? Qual lugar da cidade/estado tem a vista mais deslumbrante? Qual lugar ou monumento conta a história da cidade/estado?
2. Em duplas ou trios, solicitar que os estudantes compartilhem com os colegas o que escreveram, comparando e explicando as suas respostas.
3. Depois de reunidas as escolhas dos discentes, propor a leitura do poema “Monuments”, de Rita Joe, com o objetivo de avaliar se estes lugares e monumentos mencionados são similares àqueles apresentados pela turma.
4. Caso seja necessário, o professor pode elaborar uma atividade de pré-leitura com o objetivo de apresentar palavras e expressões desconhecidas. Por exemplo, em inglês, “*No scrolls or canvas-drawn pictures*”, “*the wonders*”, “*Wipe them not from memory*”, “*Breathtaking views*”, “*Fast flowing rivers*”, “*our sketches*” e “*Betrothed to the Indian*”. Em francês, “*Auncun parchemin, ni dessin fait sur toile / Ne racontent les merveilles de notre passé*”, “*Les appellations des mers / Et des rivières;*”, “*Ne les effacez pas de la mémoire*”, “*Des paysages époustouflants*”, “*Des rivières aux flots rapides*” e “*Ce sont nos esquisses*”.
5. A partir da leitura do poema, pedir que os estudantes elaborem uma definição de “monumentos” com base na descrição lírica de Rita Joe.
6. Propor que os estudantes, em grupos, busquem na cidade ou estado lugares que representam essa definição de “monumentos”. Por exemplo, o pesquisador, nascido em Salvador, no estado da Bahia, sugere como opções possíveis o “Parque Pedra de Xangô”, no bairro de Cajazeiras, o “Parque São Bartolomeu”, entre Pirajá e a Enseada do Cabrito, a Chapada Diamantina, localizada no centro do estado da Bahia, ou até mesmo cidades do estado com forte presença indígena, como Banzaê, no norte do estado, em Euclides da Cunha, no nordeste da Bahia ou em Rodelas, às margens do rio São Francisco.

⁶² Seguindo o modelo metodológico proposto em “Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero”, de Fernanda Mota Pereira, 2019.

7. Os estudantes podem investigar a presença dos monumentos dentro destes lugares, destacando as relações entre humanos e outros seres, comunidades quilombolas, terreiros de matriz africana, além de trazerem para a memória a história e o nome dos rios, mares, trilhas, formações rochosas e cachoeiras, frequentemente omitidos pelos manuais.
8. Sugerir que os estudantes elaborem uma colagem, virtual ou manual, para expor o resultado de suas pesquisas, trabalhando conjuntamente as quatro habilidades linguísticas.

Acredito que ambas as propostas contribuem para dar vazão a esse movimento entrelíngue, em que diferentes línguas, culturas e experiências entram em contato para abrir fissuras (Walsh, 2018) nos muros (Thiong'o, 2010) da colonialidade. Na primeira atividade sugerida, os estudantes são levados a discutir subsidiariamente os conceitos de “biografia linguística” (Brohy, 2002; Cuq, 2003) para que tomem consciência de seus próprios recursos linguísticos e de como estes são constitutivos das suas histórias e subjetividades. Além disso, o poema simboliza este entre-lugar, em que diferentes vozes têm a oportunidade de se encontrar: a experiência de uma indígena Mi'kmaq, falando da perda de sua língua materna, em um texto escrito em língua inglesa, como uma consequência da colonização, ou uma tradução para a língua francesa, que vem divulgar e popularizar a sua poética para outros públicos. Percebo que este encontro é uma metáfora da prática entrelíngue, cruzando línguas, culturas fronteiras e noções pré-estabelecidas de identidade e pertencimento. A segunda proposta busca descentralizar o papel de destaque outorgado aos livros-textos nas aulas de línguas, uma vez que, continuamente, nos tornamos vítimas de sua colonialidade imanente. Através da leitura do poema “Monumentos”, os estudantes terão a possibilidade de aprofundar os seus estudos linguísticos através de um ponto de vista local, focado em sua própria cidade ou estado. Entendo que, assim, tendo em vista a riqueza linguística e cultural do Brasil (Maher, 2013), poderemos relacionar epistemologias indígenas e africanas à nossa expressão em língua estrangeira, despertando para a percepção de que estamos constantemente envolvidos em uma rede intercultural e entrelíngue.

5 E CORTA! EM PÓS-CENA, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PAPEL DA LITERATURA EM MINHA PRÁXIS DOCENTE ENTRELÍNGUE

Conforme exposto na seção metodológica, o objetivo geral desta pesquisa foi observar o papel desempenhado pela literatura em minha práxis docente. Por um lado, observei novas possibilidades de inserção dos insumos literários nas aulas de línguas, através das contribuições do pós-método (Kumaravadelu, 2003, 2006) e da perspectiva de educação linguística (Hashiguti; Souza, 2022; Mota-Pereira, 2024), possibilitando confrontar a colonialidade e o colonialismo a que nós, aprendizes de línguas, somos submetidos pelos métodos, materiais didáticos e instrumentos de avaliação ainda tão presos ao círculo interno (Kachru, 1992) e à metrópole (Fanon, 2008). Por outro lado, em alguns casos práticos, notei que esta iniciativa ainda pode se encontrar amarrada à noção tradicional de que a literatura deve ser empregada como um suporte ao estudo da gramática e do vocabulário. Através de um mergulho autoetnográfico e da pesquisa documental, pude notar pelo menos três fases em que este entrelaçamento pôde nascer e amadurecer.

Em um primeiro momento, nas atividades desempenhadas enquanto monitor de língua inglesa do PROFICI e do Nucli IsF, identifiquei um período de “desconhecimento” no que tange às atividades literárias propostas aos discentes: ou a literatura estava ausente da sala de aula, ou, quando empregada, objetivava simplesmente trazer uma ângulo de entretenimento, através de uma leitura superficial, descontextualizada, sem explorar o seu potencial crítico e decolonial. Percebo que alguns estudantes, bem como a sociedade em geral, parecem preferir esta abordagem, uma vez que o desenvolvimento da criticidade tem se tornado cada vez mais desafiador numa conjuntura de “tiktokização” do pensamento, desinformação e pós-verdade.

Um segundo momento, ainda no PROFICI e, posteriormente, como professor em formação de língua francesa do NUPEL, já demonstra uma instância de “sensibilização”, em que começo a me apropriar da leitura de textos literários a partir do seu potencial de discutir o mundo e seu contexto sociopolítico e econômico, ainda que muitas dessas discussões ainda não sejam totalmente desenvolvidas durante as aulas. Ao longo de quase nove anos de experiência em sala de aula, sinto que um empecilho invisível para muitas atividades críticas que almejamos pôr em prática é o tempo diante do extenso currículo dos cursos de línguas. Muitas vezes não temos sequer condições de explorar todo o material didático, o que dificulta a realização de outros projetos.

Em um terceiro momento, principalmente descrito no último capítulo desta dissertação, observo uma “prática engajada” que, além de desenvolver ativamente o letramento literário dos discentes, busca trazer para o bojo da práxis docente uma pedagogia decolonial e crítica ao eurocentrismo, ao *hard power* estadunidense e às barreiras epistemológicas, pedagógicas e ideológicas que discuti ao longo do trabalho.

Este amadurecimento, evidentemente, não se deu de forma linear e sem dificuldades. Em retrospectiva, através do olhar autoetnográfico, consigo identificar alguns obstáculos que me impediram de estreitar os laços entre a língua e a literatura ao longo de todo meu processo formativo. Em primeiro lugar, destaco a falta de um repertório amplo e descentralizado em língua inglesa, mas, principalmente, em língua francesa. Em relação à língua inglesa, embora tenha cursado as quatro disciplinas da grade de licenciatura em Letras-Inglês na UFBA, a saber: LETA90 - O Conto De Língua Inglesa, LETA93 - A Poesia de Língua Inglesa, LETA96 - O Romance de Língua Inglesa, LETA98 - O Teatro de Língua Inglesa, sempre notei que boa parte dos currículos estava restrita às produções do dito Cânone Literário, produzido principalmente por escritores britânicos e estadunidenses (vale ressaltar ainda, homens e brancos). Uma notável exceção aconteceu na disciplina de LETA98 - O Teatro da Língua Inglesa, ocasião em que tive a oportunidade de estudar cinco obras de autores negros, como *A Raisin in the Sun*, de Lorraine Hansberry; *I will marry when I want*, de Ngugi wa Thiong'o; *The lion and the jewel*, de Wole Soyinka; e o poema dramático *Don't you want to be free?*, de Langston Hughes, o que certamente contribuiu para diversificar e amplificar as vozes que compartilham o palco da língua inglesa no mundo. Nesta turma, pudemos refletir também sobre as possibilidades de construir uma educação linguística a partir da inserção da literatura nas aulas de inglês, questão até então pouco explorada por outros docentes.

Estas questões se tornaram mais evidentes para mim durante o Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, no último semestre da licenciatura em Letras. Devido ao fato de o arcabouço bibliográfico se apoiar na perspectiva do inglês como língua internacional, fomos requisitados a explorar em nossos planos de aula produções artísticas de países fora do círculo interno, ou seja, além dos Estados Unidos e do Reino Unido. Por mais que tal orientação seja louvável, é necessário pontuar até que ponto os currículos do licenciando de língua inglesa contemplam esses aspectos, pois então, mais uma vez, caberia individualmente a esses professores em formação o papel de busca e seleção de materiais que possam decolonizar suas aulas de línguas (Mota-Pereira, 2022, 2024), já que essas referências não são normalmente construídas ao longo dos anos de graduação.

Em relação à língua francesa, a falta de repertório se justifica pelo fato de ter me tornado aluno regular da licenciatura de Letras Vernáculos com Francês apenas no ano de 2023 e, por isso, não ter cursado as quatro disciplinas obrigatórias de literatura. Por isso, as obras escolhidas são sempre frutos de interesse pessoal, como no caso das aulas sobre os quadrinhos, com referências à *Aya de Yopougon*, de Marguerite Abouet, e Clément Oubrerie (Autor), *Les aventures de Tintin*, de Hergé, ou *Persepolis*, de Marjane Satrapi, ou por meio do conhecimento prévio de literatura escrita em outras línguas, como no caso da poesia de Kamala Das, ou através da seleção prévia por indicação do livro-texto. Sobre essa influência, considero também que um obstáculo ao uso da literatura é abordá-la apenas nos momentos em que ela é citada pelo material didático, uma vez que sua presença é esporádica (ou inexistente) e o texto literário escolhido estará alinhado às visões subjacentes à matriz de colonialidade do poder, do conhecimento e do ser (Grosfoguel, 2008; Quijano, 2009) dos autores e editoras dos livros didáticos que são adotados internacionalmente.

A partir destas considerações, identifico também algumas contribuições desta pesquisa para a formação de professores de línguas. Conforme nos ensina Freire (1996), a educação não pode estar dissociada da realidade dos educandos. No contexto em que o número de leitores no Brasil tem diminuído (Saron, 2021), faz-se necessário que os docentes investiguem junto aos estudantes o seu interesse pela leitura e encontrem alternativas para fomentar nestes um interesse, ou ainda, um “desejo de saber” (hooks, 2010). O incentivo ao letramento literário também é parte constituinte do sujeito, espalhando-se para o desenvolvimento de um senso estético, da competência humanística e da possibilidade de atravessar fronteiras políticas e culturais. Para tanto, é interessante poder contar com a colaboração dos próprios aprendizes, no que se refere à seleção de obras, autores, gêneros textuais, adaptações e formas de trabalho, para garantir que haja um efetivo interesse e participação nas atividades propostas.

Além disso, a dissertação colabora com o processo de criação de planos de aula que objetivem ser mais engajados e relevantes, em perspectiva decolonial, para o contexto cultural dos discentes. Professores em formação costumam ter acesso apenas ao guia de professores que acompanha o livro didático escolhido por seu centro de línguas, que trabalha apenas a ordem e a metodologia de aplicação das atividades propostas no manual. Eventualmente, é possível encontrar planos de aula gratuitos na internet, mas que não necessariamente irão oferecer subsídios para discussões de temas que sejam socialmente relevantes ou caros ao contexto local daquele docente. Ambas as propostas didáticas visam apresentar uma referência literária pouco conhecida no Brasil, mas que compartilha conosco alguns

sentimentos e vivências que podem ser explorados em sala de aula. Acredito também que as propostas contribuem para desmistificar a falsa noção histórica de que a inserção de textos literários culmina em uma exegese textual ou em um estudo estrutural de gramática e vocabulário. Apesar de ser possível trabalhar essas questões, é importante também manter-se vigilante ao fato de que a literatura é um potente e sensível meio para desafiar a colonialidade linguística e as narrativas hegemônicas, indo além do aspecto puramente instrumental da língua.

Por fim, este trabalho também pode servir para legitimar o indissociável fluxo entre ensino e pesquisa, que é tão caro ao trabalho de qualquer docente, através da apropriação da autoetnografia como metodologia de pesquisa. Apesar de sermos educadores e estarmos cotidianamente em contato com subjetividades, estamos em um constante cabo de guerra contra números, dados, porcentagens, índices e marcadores abstratos, que são caros às políticas públicas, aos legisladores, aos investidores e às pesquisas quantitativas, mas que pouco representam academicamente as nossas experiências em sala de aula. Através da leitura de experiências, sentimentos, pensamentos, críticas, autocríticas e desafios gerados por este pesquisador, outros professores em formação podem analisar e teorizar sobre suas próprias trajetórias e práticas, contribuindo para o desenvolvimento de uma práxis docente mais consciente, crítica e localizada.

Como sugestões de pesquisas futuras, recomendo o aprofundamento de pesquisas sobre produções artísticas e literárias, principalmente aquelas produzidas no sul global, como caminhos de descoberta de novas línguas e de novas culturas, como alternativa aos currículos colonizados. Isso pode facilitar o encontro de novas referências e aumentar o repertório dos licenciandos em Letras, que frequentemente são vítimas dos produtos da indústria cultural que mais facilmente nos abordam. Outras sugestões de pesquisa são: compreender a forma como os textos literários são incluídos (ou não) dentro dos livros didáticos, investigar a percepção dos alunos acerca da presença ou falta de insumos literários nas aulas de línguas, bem como de outros olhares autoetnográficos que possam compartilhar novas experiências, dificuldades e sugestões para o ensino de línguas a partir da literatura.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D., MORAES FILHO, W. B. **A Rede Idiomas sem Fronteiras no Brasil**. Relatório Mundial de Humanidades, CHCI, 2022.
- ACHEBE, C. **The education of a British-protected child**. New York: Anchor Books, 2009.
- ADAMS, T., JONES, S., ELLIS, C. **Autoethnography**: Understanding Qualitative Research Series. New York: Oxford University Press, 2015.
- ALMEIDA, J. V. S.; PEREIRA, F. M. . PROFICI e ISF: O papel dos programas institucionais para a formação pedagógica do licenciando de Letras. In: BAPTISTA, L. M. T. R.; DAMEANE, C. (Org.) ; HACK, A. (Org.) ; COSTA, I. S. (Org.). (Org.). **LINGUAGEM E INTERAÇÃO EM FOCO** Desafios e possibilidades no cenário contemporâneo - Volume 2. 1ed. Salvador: EDUFBA, 2023.
- RABELO, M. C.; ALVES, P. C. Curadores, Clientes e Guias no Jarê: o processo de tratamento em um Candomblé de Caboclo. In: MANDARINO, A. C. de S.; GOMBERG, E.; org.: **Leituras afro-brasileiras**: territórios, religiosidades e saúdes. Editora UFS; EDUFBA, 2009.
- AMARAL OLIVEIRA, L. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- AMARAL OLIVEIRA, L. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola, 2015.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Claro Enigma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012
- BAHIA é o estado mais negro do Brasil, com 80,8% da população preta ou parda. **Assessoria de Comunicação Social da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (ASCOM/SEI)**, 20 nov. 2023. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4013:bahia-e-o-estado-mais-negro-do-brasil-com-80-8-da-populacao-prepada&catid=8&Itemid=565&lang=pt.
- QUÊNIA. **The Marriage Act No. 4 of 2014**. Nairobi, 2014.
- BALISCEI, J. P.; CALSA, G. C.; STEIN, V. **Tiana, a primeira princesa negra da Disney**: olhares analíticos construídos juntos à cultura visual. *Visualidades*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 137–162, 2017. DOI: 10.5216/vis.v15i2.44123. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/44123>.
- BARRETT, Kara L., **Victorian Women and Their Working Roles**. English Theses. 9, 2013. Disponível em: https://digitalcommons.buffalostate.edu/english_theses/9
- BAUMAN, Zygmunt. **A modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BENATI, A. G. **Key Questions in Language Teaching**: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

BERGER, I. R., KLAUCK, S., OLIVEIRA, R. A. de, **Reflexões sobre o conceito de língua de herança para a abordagem de gestão de línguas no domínio familiar: memória, identidade e/ou patrimônio?**. Revista de Letras Norte@mentos, [S. l.], v. 14, n. 37, 2021. DOI: 10.30681/rln.v14i37.7755. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/7755>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BETENSKY, C. **Casual Racism in Victorian Literature**. Victorian Literature and Culture, 47(4), 723–751, 2019.

BOLT, C. Race and the Victorians. In: Eldridge, C.C. (eds) **British Imperialism in the Nineteenth Century**. Problems in Focus Series. London: Palgrave, 1984.

BORROWS, John. **Residential Schools, Reconciliation, Churches and Indigenous Peoples**. The 23rd Annual International Law and Religion Symposium (October 2–4, 2016), The International Center for Law and Religion Studies at Brigham Young University, Provo, Utah, 2016. Disponível em: <https://classic.iclrs.org/content/events/123/3419.pdf>

BOTELHO, G. L. S. **A influência do estágio na formação profissional do professor de língua inglesa em um programa de extensão da UFBA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BROHY, C. **Raconte-moi tes langues...** Les biographies langagières en tant qu’outils d’enseignement et de recherche. In ADAMZIK, K. & ROOS, E. (org.). Bulletin Vals-asla, n°76. Association Suisse de Linguistique Appliquée, 2002.

BROWN, Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5th Edition. New York: Pearson Longman, 2007.

BRUN, M. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: Edufba, 2004. p. 73-104.

BWIRE, J. **Polygamy and effects of Gender Rights in law in the Kenyan Society**; historical implications on Kenyan Constitution. Afr Multidiscip J Res (AMJR), 2021.

CABRAL, J. L. **Metodologias ativas no Curso de Italiano da UFBA**: relato de experiências inovadoras. Revista De Italianística, 40, 31-43, 2020.

CALEIRO, João Pedro. **De Bolly a Nollywood**: as 4 megaindústrias de cinema do mundo. Exame, 6 de jun. de 2014. Disponível em: <https://exame.com/economia/de-bolly-a-nollywood-as-4-megaindustrias-de-cinema-do-mundo/>

CARDANO, M. **Em defesa da pesquisa qualitativa**: Desenho, análise de dados e textualização. Montes Claros: Editora Unimontes, 2024.

CARR, E. H. **What is history?**, 2nd edition. London, England: Penguin Books, 1990.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. **A Base Nacional Comum Curricular e a Produção Biopolítica da Educação como Formação de “Capital Humano”**. Revista eCurrículo, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun.2017.

CELCE-MURCIA, Marianne, LARSEN-FREEMAN, Diane. **The grammar book: An ESL/EFL teacher's course**. Boston: Heinle & Heinle, 1983.

CENOZ, Jasone; GORTER, Durk. **Pedagogical Translanguaging**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

CHKLOVSKI, V. A Arte como Procedimento. In: EIKHENBAUM, B. *et al.* **Teoria da Literatura: formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, p. 39-56, 1970.

CORREA, Djane Antonucci; GÜTHS, Taís Regina. **Por um constante repensar de nossas visões sobre língua**: revisitando o conceito de política linguística. Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 140–159, 2015. DOI: 10.26512/les.v16i2.7482. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7482>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CORREA, M. de F. T. L. Retratos da leitura no Brasil. In: **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 10, n. 3, p. 281-289, set./dez. 2010.

CRISTOFOLINI, D. *et al.*. **Língua inglesa? língua franca? língua adicional?: a relação entre conceitos da língua inglesa em interface aos documentos oficiais e prática pedagógica**. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89588>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

CRUZ, Décio Torres. O cinema como linguagem pedagógica/ideológica para o ensino de línguas estrangeiras: (re)descobrimos a cultura do outro. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004. p. 143-172.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUMMINS, J. **Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms**. Canadian Journal of Applied Linguistics, 10, 221e240, 2007.

CUQ, Jean-Pierre (org.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006

DENZIN, N. K. *et al.* **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 6th edition. Thousand Oaks, CA: Sage, 2023.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. "Exótico", [em linha], 2008-2024, c2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ex%C3%B3tico>.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second language learning. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Eds.). **Teaching English as a second or foreign language**. 4. ed. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014. p. 518-531.

DOYLE, Arthur Conan. **As Aventuras de Sherlock Holmes**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

DOYLE, Arthur Conan. **Memórias de Sherlock Holmes**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

DOYLE, A. C. **The Adventures of Sherlock Holmes**. Ware: Wordsworth Editions, 1995.

DOYLE, Arthur Conan. **The complete Sherlock Holmes Canon**, 2014. Disponível em: <https://sherlock-holm.es/stories/pdf/a4/1-sided/yell.pdf>.

DONNE, John. **Song: Go and catch a falling star**. Poetry Foundation, c2024. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/44127/song-go-and-catch-a-falling-star>

EDUCATION FIRST. **EF EPI EF English Proficiency Index: A Ranking of 113 Countries and Regions by English Skills**, 2023. Disponível em: <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-episite/reports/2023/ef-epi-2023-english.pdf>

ELLIOT, L.; JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. **Genebra**: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125455>. Acesso em: 8 jan. 2025.

FAGÚNDEZ, P. R. Á., & da Silva, V. L. **¿Países Centrales y Periféricos en el Postmodernismo? La Relación Necesaria entre el este y el Oeste para la Sostenibilidad Ambiental**. CONPEDI Law Review. Oñati, Espanha | V. 2 | N. 3 | p. 204 - 219 | Jan/Jun, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power** (2nd ed.). Pearson Education, 2001.

FANTINI, A. E. (Ed.). **New ways in teaching culture**. Alexandria, VA: TESOL International Association, 1997.

FENSKE, J. **African polygamy: past and present**. In: Modern and comparative economic history seminar, 2011-11-03, London, United Kingdom, GBR, 2011.

FILHO, A. P. S.; SANTOS, E. F. dos.; VISINTAINER, D. L. B. **As representações familiares contemporâneas e o livro didático de inglês**. Revista Letras Raras, Campina Grande, v. 11, n. 2, p. 67–88, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.8219451. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/935>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FRIEDMAN, D. **The Writer's Brush: Paintings, Drawings, and Sculpture by Writers**. Nashville, Tenn.: MidList Press, 2007.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GEORGAS, James. **Family: Variations and Changes Across Cultures**. Online Readings in Psychology and Culture. 6, 2003.

GIMENEZ, T., & PASSONI, T. P. **Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas**: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. *Calidoscópio*, 14(1), 115–126, 2016.

GÖKÇEK, A. **Social Position of Victorian Women**: Villette and Emma. *Comparative Literature: East & West*, 4(2), 143–155, 2020.

GROSGOUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, p. 115-147, 2008.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. Third Edition. Essex: Longman, 2003.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. London: Pearson, 2015.

HIRSCHSPRUNG, N. & TRICOT, T. **Cosmopolite 1**. Paris, France : Hachette FLE, 2017a.

HIRSCHSPRUNG, N. & TRICOT, T. **Cosmopolite 2**. Paris, France : Hachette FLE, 2017b.

HOLT, N. L. **Representation, legitimation, and autoethnography**: An autoethnographic writing story. *International Journal of Qualitative Methods*, 2, 18-28, 2003.

HOOKS, b. Democratic Education. In: HOOKS, b. **Teaching Community**: a Pedagogy of Hope. New York: Routledge, 2003. p. 41-49.

HOOKS, b. **Teaching critical thinking**: practical wisdom. New York: Routledge, 2010.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: Sabedoria prática. Editora Elefante, 2020. E-book.

HUGHES, S. A.; PENNINGTON, J. L. **Autoethnography**: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research, 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2022. Disponível em: <https://www.fundacaoitau.org.br/observatorio/retratos-da-leitura-no-brasil---5-edicao>. Acesso em: 12 de mai. 2024.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C.H. (org.). **Educação de Adultos em Retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: Virtual Books, 2014. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>>. Acesso em: 8 jan. 2025.

JENSEN, Linda. Planning lessons. In Celce-Murcia, Marianne (Ed.), **Teaching English as a second or foreign language**. United States: Heinle & Heinle, 2001.

- JOE, R.; Choyce, L. **The Mi'kmaq Anthology**. Lawrencetown Beach, NS: Pottersfield Press, 1997, ebook.
- JOE, R. **Song of Rita Joe**: Autobiography of a Mi'kmaw Poet. Wreck Cove, NS: Breton Books, 2011.
- KACHRU, B. B. **World Englishes**: approaches, issues and resources. *Language Teaching*, London, v. 25, n. 1, p. 1-14, 1992.
- KAUR, R. **The sun and her flowers**. Andrews McMeel, 2017. E-book.
- KAUR, R. **O que o sol faz com as flores**. São Paulo: Editora Planeta, 2018. E-book.
- KAUR, R. **home body**. London: Simon and Schuster, 2020a. E-book.
- KAUR, R. **Meu corpo minha casa**. Tradução de Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta, 2020b. E-book.
- KNBS; IC. **Kenya Demographic and Health Survey 2022**: Volume 1. Nairobi, Kenya, and Rockville, Maryland, USA: KNBS and ICF, 2023.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, ebook.
- KRIPKA, R. M. L., Scheller, M., & Bonotto, D. L. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa**: conceitos e caracterização. *Revista de Investigacion*, 14(12), 55-73, 2015.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching**: from method to post-method. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language**: From Grammar to Gramming. Boston, MA: Thomson-Heinle, 2003.
- LEFFA, V. J., IRLA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRLA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil, 21-48. Pelotas: Educat, 2014.
- LIMA, Washington Luis Pinheiro. **Blue skies 1 e o ensino da língua inglesa**: uma análise crítica decolonial do livro didático. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras-Inglês) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2023.
- LORIMER, D. **Science, Race Relations and Resistance**: Britain, 1870–1914. Manchester: Manchester University Press, 2013.
- LUCENA, M. I. P. O papel da translinguagem na **Linguística Aplicada (in)disciplinar**. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 25–43, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i2.1565. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1565>. Acesso em: 8 jan. 2025.

MAHER, Terezinha Machado. **Ecos de resistência**: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MAKERETI, Tina. **The Imaginary Lives of James Poneke**. New Zealand: Penguin Random House, 2018.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

MARLINA, R. Teaching language skills. In: LIONTAS, J. I. (Ed.) **The TESOL English Encyclopedia of English Language**, 1 ed. Hoboken, USA: John Wiley & Sons Inc., 2018. p. 385-400.

MARLINA, R.; GIRI, R. A. (Ed.). **The pedagogy of English as an international language**: Perspectives from scholars, teachers, and students. Cham, Switzerland: Springer International, 2014.

MAS, S. Truth and Reconciliation Commission final report points to 'growing crisis' for indigenous youth Indigenous youth are overrepresented in Canada's prisons and child-welfare system. **CBS News**, 14 de dez. 2015. Disponível em: <https://www.cbc.ca/news/politics/truth-and-reconciliation-final-report-1.3361148>.

MASON, J. **Qualitative Researching**. 2nd Edition, Sage Publications, London, 2002.

MCKAY, S. **Teaching English as an International Language**: Rethinking Goals and Approaches. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203–222, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i2.8060. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MÉNDEZ, M. Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. **Colombian Applied Linguistics Journal**, 15(2), 279-287, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412013000200010&lng=en&tlng=en>.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade.; HASHIGUTI, Simone Tieme. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [S. l.], v. 29, n. 53, p. 149–177, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 17 out. 2023.

MIGNOLO, W. D. **La idea de América Latina**: La herida colonial y la opción de colonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. In: D.E.L.T.A, v. 10, n.2, 1994 (329-338). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 8 jan. 2025.

MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. Lisboa: Galerias Municipais, 2019.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Materiais didáticos e currículo no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas. In: MOTA-PEREIRA, Fernanda; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais**. Salvador: EDUFBA, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35802>.

MOTA-PEREIRA, F.. Decolonizing English language education with literature by black and indigenous writers. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 63, n. 1, p. 6–16, jan. 2024.

MOTA-PEREIRA, F. **Uma análise autoetnográfica sobre uma proposta decolonial de ensino de Estágio Supervisionado**. *Indagatio Didactica*, v. 14, 2022, p. 49-63.

MUNIZ, Kassandra. **Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”**: performatividade, política e identificação racial no Brasil. In: Revista D.E.L.T.A., Documentação e Estudos em Linguística Aplicada. Unicamp, v 32.n.3, 2016, p. 767-786.

NEEGANAGWEDGIN, E. **They can’t beat our ancestors out of us**: A historical account of Canada’s residential school system, incarceration, institutionalized policies and legislations against Indigenous peoples. The Association for Canadian Studies, Canadian Issues, 2014.

NUNAN, D. **Teaching English to speakers of other languages**: an introduction. New York: Routledge, 2015.

OLIVEIRA, Daniel. **Imperialismo linguístico e o professor brasileiro de inglês**: desatando nós, apontando caminhos. Dissertação (Mestrado em LÍNGUA E CULTURA) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 177, 2017.

OLIVEIRA COSTA, Luis Inácio. O nascimento da literatura policial e o espectador moderno: Algumas considerações a partir da “arqueologia da modernidade” de Walter Benjamin. *Viso: Cadernos de estética aplicada*, v. 17, nº 32 (jan-jun/2023), p. 415-456.

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas online** - Temática, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018.

OPIYO, A. **We learn from our Mistakes**. Hello Poetry, 2019. Disponível em: <<https://hellopoetry.com/Akoth/>>. Acesso em: 08 jan. 2025.

OYĒWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAIVA, Rodrigo Calatrone. **Contando histórias para pesquisar**: autoetnografia e implicações para o estudo de ensino-aprendizagem de línguas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, [S. l.], v. 7, n. 15, p. 326–355, 2019. DOI: 10.33361/RPQ.2019.v.7.n.15.192. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/192>. Acesso em: 8 jan. 2025.

PALHARES, I. Ministério da Educação vai acabar com programa Idiomas sem Fronteiras. **UOL**, São Paulo, 19 de jul. de 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/07/19/idiomas-sem-fronteiras-sera-encerrado-pelo-mec.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2025.

- PASSOS, Tarsila Batista. **Branquitude normativa no livro didático de inglês: perpetuação do racismo e manutenção de privilégios**. Dissertação (Mestrado em LÍNGUA E CULTURA) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
- PATEL, M. F. M.; JAIN, P. M. **English Language Teaching** (Methods, Tools and Techniques). Jaipur: Sunrise Publishers and Distributors, 2005.
- PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.
- PEREIRA, Fernanda Mota. **From Non-Cultural to Intercultural Principles: a Proposal for English Classes in Brazilian Public Schools**. Routledge: Intercultural Education, 2016.
- PEREIRA, Fernanda. Ensino de inglês no PROFICI e no NuLi UFBA (Programa Idiomas sem Fronteiras) em tempos de pós-método e internacionalização: convergências e especificidades. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 2, n. 61, p. 59–75, 2018. DOI: 10.28998/2317-9945.201861.59-75. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/4228>.
- PEREIRA, Fernanda Mota. **Education and literature: Reflections on social, racial, and gender matters/Educação e literatura: reflexões sobre questões sociais, raciais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- PEREIRA, F. M. Internacionalização e formação linguística na UFBA: um relato sobre desafios e estratégias. **Revista Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5631-5641, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/72577>. Acesso em: 1 nov. 2021.
- PEREIRA, F. M. Uma análise crítica sobre livros didáticos de inglês e a literatura como recurso alternativo para uma educação decolonial. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 65–84, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.8363983. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1138>.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford University Press, 1992.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism Continued**. Routledge, 2010.
- PINTO, Altair. **Dicionário de umbanda**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eco, 1975.
- PROCÓPIO, R ; REZENDE, R. E. **As possibilidades e potencialidades do ensino de línguas estrangeiras na educação básica**. INSTRUMENTO - REVISTA EM ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO , v. 23, p. 522, 2021.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: (Org) Santos, B. S.; Meneses, M. P. **Epistemologias do Sul**, 2009.
- RABIN, Roni Caryn. **Por que a nova geração não tem pressa para se casar?** UOL, 06 de jun. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2018/06/04/por-que-a-nova-geracao-nao-te-m-pressa-de-se-casar.htm>
- RAJAGOPALAN, K. **The concept of ‘World English’ and its implications for ELT**. ELT Journal, Volume 58, Issue 2, 2004.

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching**: an anthology for current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, Jack C. **Key Issues in Language Teaching**. Cambridge University Press, 2015.

RICHARDS, Jack; HULL, Jonathan; PROCTOR, Susan. **Interchange Intro**. Students's Book. 5ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2017a.

RICHARDS, Jack; HULL, Jonathan; PROCTOR, Susan. **Interchange 1**. Students's Book. 5ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2017b.

RICHARDS, Jack; HULL, Jonathan; PROCTOR, Susan. **Interchange 2**. Students's Book. 5ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2017c.

SANTOS, Boaventura de Souza. “**Entre Próspero e Caliban**: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Interidentidade. Novos Estudos, São Paulo, 2003.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, E. C. **A abordagem comunicativa no PROFICI e suas particularidades na era do pós método**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras/Inglês) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, S. M. A. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica**: atores, perspectivas e desafios. Plural, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972..> Acesso em: 8 jan. 2025.

SARMENTO, S.; ABREU-ELIMA, D. M.; MORAES FILHO, W.B (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 217-234.

SARON, E. Leitura: uma questão de política pública. In: FAILLA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

SCHMITZ, J. R. **Looking under Kachru's (1982, 1985) three circles model of World Englishes**: the hidden reality and current challenges. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 373-411, 2014.

SILVA, A. **A importância do ensino da língua inglesa na educação básica em instituições públicas brasileiras**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 9, n. 1, p. 82-90, 2022

SIQUEIRA, D. S. P. **Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?** In: SIQUEIRA, D. S. P; SCHEYERL, D. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EdUFBA, 2012.

SIQUEIRA, D. S. English As A Lingua Franca And ELT Materials: Is The “Plastic World” Really Melting? In: Eds. BAYYURT, Yasemin; AKCAN, Sumru. **Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015.

SOUZA, R. R. de; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Repensando o ensino de língua inglesa por meio do letramento crítico sob o viés da afetividade. In: FREITAS, Carla Conti de; PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kléber Aparecido. (org.) **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 135-152.

SOUZA, S., ARAÚJO E SÁ, M. H.. **Reflexões acerca da promoção de uma didática do plurilinguismo no ensino-aprendizagem de línguas**. Revista Letras, [S. l.], v. 105, n. 1, 2023. DOI: 10.5380/rel.v105i1.85749. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/85749>. Acesso em: 8 jan. 2025.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARNER, M. **Weep not, Child**. [Adaptado da obra de] Ngũgĩ wa Thiong'o. Macmillan Readers, 2005.

TARVIN, W., and AL ARISHI. A. **Literature in EFL**: Communicative alternatives to audiolingual assumptions. Journal of Readings 34(1): 30-36, 1990.

THIONG'O, Ngugi wa. **Decolonizing the mind**: the politics of language in African literature. London: Heinemann, 1986.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Weep not, Child**. Johannesburg: Penguin Books, 2009.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. The Challenge – Ndaraca ya Thiomi: Languages as Bridges. In: RAPATAHANANA, V., BUNCE, P. **English Language as Hydra**: Its Impacts on Non-English Language Cultures, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2012.

THORNBURY, S. **How to Teach Grammar**. Essex: Pearson Education Limited, 1999.

UFBA (BA). **EDITAL PRPPG-PROGRAD-PROPLAN-PROAE-SRI-IL/UFBA 14-2024-PROEMI** [Seleção para o Programa Especial de Monitoria de Inglês (PROEMI) do PROFICI]. Salvador, BA. 02 ago 2024. Disponível em: https://profici.ufba.br/sites/profici.ufba.br/files/prppg_edital_monitores_ingles_outubro_2024.pdf.

UNBTV. **Diálogos**: desafios para a decolonialidade. Youtube, 16 de julho de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws. Acesso em: 8 jan. 2025.

VAN DIJK, T. A. **Principles of Critical Discourse Analysis**. Discourse and Society, 4, 249-283, 1993.

VAZ, R. B. Neoliberalismo como uma face do neocolonialismo e uma camada de dominação ao lado da colonialidade. In: BRAHIM, A. C. S. de M.; BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M.; MONTEIRO, D. do R. (orgs.) **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. São Paulo: Pontes, 2023, p. 55-90.

VILAS, A. **[Poetisa]**. WhatsApp: [Français 6 NUPEL]. 30 jul. 2024. 12:19. 1 mensagem de Whatsapp."

WALSH, C. **Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales**. E-misférica, v. 11, n.1. 2014.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Plano de aula do PROFICI (Outubro/2017)



Intermediate 2 – 13

Trainee: João Almeida

**Advisor: Christine Almeida e
Fernanda Mota**

Date: 31/10/2017

Level: Intermediate 2

Important notes:	
Goal	Enable Students to describe and give their opinions about movies and books.
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students will be able to analyse and read some excerpts of books. 2. Ss will be able to analyse movie scenes. 3. Ss will be able to express their likes and dislikes in the fields of intersemiotic translation.
Procedures (warm-up, body procedures and wrap-up)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ss present their first oral assignment (talk about one of the 7 wonders of the world); 2. T asks Ss if they have ever watched the movie "Hocus Pocus" and asks a volunteer to present it; 3. T asks Ss to sit in pairs and one of them to cover the ears. T plays a segment from the movie. Ss tell each other what they listened to; 4. T asks Ss to do activity 4 on page 87 (<i>Word Power-Opinions</i>); 5. T shows Ss a segment from two movies (<i>Harry Potter and the Philosopher's stone and The Sorcerer's Apprentice</i>). 6. T divides Ss in two groups and give each group either an extract of HP book or the poem "The sorcerer's apprentice". 7. In groups, Ss share opinions about the extracts they read and draw comparisons using adjectives and participles. 8. T divides Ss in groups. T shows on the board some sentences (Who is the boy who lived? Who is the one who must not be named?) The groups complete them with the answers. Ss create their own sentences for the other groups to answer. 9. T asks Ss what they learnt.
Materials and Equipment	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laptop; 2. Projector; 3. Handout 4. Links: Hocus Pocus - https://www.youtube.com/watch?v=bULxVfch1-Q 5. HP scene https://www.youtube.com/watch?v=lbxMy9T49fM 6. TSA scene https://www.youtube.com/watch?v=ipWuz6eZSI4
Extra-class activity	Ask Ss to read a short story of Sherlock Holmes.

APÊNDICE B - Plano de Aula do ISF (Abril/2019)**HABILIDADES ORAIS E PRONÚNCIA DA LÍNGUA INGLESA****Day 1- 30/04****Level B1 – 48 horas****1. WARM UP: FIND SOMEONE WHO****OBJECTIVE:** Introduce yourself and get to know classmates**MATERIAL:** handout**PROCEDURE:**

1. T hands out to Ss a *find someone who* worksheet. T asks Ss to go round the class interviewing their classmates. T mentions Ss should talk to more than one S and ask follow-up questions.
2. Ss share what they found out about their classmates.

2. STRATEGIES TO IMPROVE ENGLISH SKILLS**OBJECTIVE:** Learn and share (new) strategies to learn English**MATERIAL:** cards**PROCEDURE:**

1. T gets Ss in groups and hands them out some strategies that can be used to improve their English skills. Ss should assess whether each strategy is helpful or unhelpful and say why. In order for Ss to show their opinion, they'll use some specific language. Ss should also rephrase each bad strategy in order to make it better.
2. T elicits from Ss which sentences are helpful to improve their speaking skills.
3. T asks Ss to get in pairs and share a technique they (have) use(d) to improve their speaking skill and then share with the whole class.

3. WHY STUDY PRONUNCIATION**OBJECTIVE:** discuss the reasons behind studying pronunciation**MATERIAL:** cards with questions**PROCEDURE:**

1. T asks Ss to get in groups;
2. T hands out pieces of paper with some questions on *pronunciation and identity* and asks Ss to discuss them;
3. Ss share what they discussed in the groups and teacher elicits from them the difference between accent and (mis)pronunciation;

4. T gives Ss a list of reasons on why one would want to change their pronunciation. Ss discuss whether these reasons apply to them and also include their own reasons.

4. PORTUGUESE VS. ENGLISH

OBJECTIVE: compare pronunciation in English and Portuguese

MATERIAL: board

PROCEDURES:

- 1- T projects on the board some words in Portuguese and some words in English (domicile, preface, administrative – sumifugação, tartarear, indenidade)
- 2- T asks Ss to try and pronounce the words and discuss their meaning. T elicits from Ss that, even though they might not be able to pronounce the English words, they are able to understand their meaning. On the other hand, even if they don't understand the Portuguese words, they can still pronounce them.
- 3- T asks Ss to compare the elicitation with these two scenarios: 1- a foreigner studying Portuguese and 2- a Brazilian studying English. T asks Ss to discuss: which learner would have a better time associating a sound to a word? T asks Ss to think of possible reasons for their answers.
- 4- T hands out to students a list of words ending with “ough” (bough, through, although, bought, cough, hiccough, enough) and Ss have to pair them with their rhyming word (go, cup, true, cow, cuff, off, caught). T asks Ss to share their conclusions on the activity (Possible answer: spelling and pronunciation in English don't always match, as opposed to Portuguese).
- 5- T mentions the importance of learning the phonetic symbols and that they will be able to check any pronunciation in the dictionary.

BREAK

5. WARM-UP: BRAINSTORMING

OBJECTIVE: Test Ss' background knowledge on (English as) lingua franca.

MATERIAL: internet

PROCEDURE:

- 1- T writes on the board the expression "Lingua Franca".
- 2- T asks Ss to get in pairs and brainstorm possible meanings of the expression. (T encourages Ss to research online).
- 3- Ss share what they found out and T takes notes on the board.

6. LINGUA FRANCA

OBJECTIVE: Check Ss' reading comprehension

MATERIAL: Internet, article

PROCEDURE:

- 1- T sends Ss an article (How is English Used as a Lingua Franca Today?)

- 2- T writes on the board some topics/questions for Ss to focus on (curiosities, characteristics, criticism, when and where is ELF used?)
- 3- Ss check their answers in pairs and share with the class.

7. GUESS THE ACCENT

OBJECTIVE: Check Ss' exposure to different accents

MATERIAL: Internet, online quiz

(<https://www.buzzfeednews.com/article/juliafurlan/so-uhwhere-are-you-from>)

PROCEDURE:

- 1- T asks Ss to discuss in pairs how much exposed they think they are to different English accents and/or English varieties;
- 2- T asks Ss to get in small groups;
- 3- T tells Ss they are going to take an online quiz in which they'll listen to some sentences from (non)native speakers and have to guess where the person is from.

8. GLOBAL LANGUAGE

OBJECTIVE: discuss multilingualism and global language

MATERIAL: Ted talk (<https://www.youtube.com/watch?v=FPq0zy-cKP4&t=80s>),

Ted Grid

PROCEDURES:

1. T tells Ss they are going to watch a TED talk video about Global language, ELF and Multilingualism.
2. Ss watch the video and take notes to answer the TED Grid.
3. T asks Ss to check in pairs their answers and share with the class.
 - a) T projects on the board some focus questions concerning the video and ask Ss to discuss them together (a) According to Belle Ho, why is it important to care about multilingualism? b) Why does the speaker show a map of the Pangea? C) What are the possible benefits of being multilingual? Can you add other examples? D) What are the possible candidates of lingua franca presented? What are the pros and cons of each of them? E) If you could suggest another candidate for lingua franca, what would it be and why?)

9. ELF IN ACADEMIC SETTINGS

OBJECTIVE: Reflect on how English is used in academic contexts

MATERIAL: projector, slides, papers, pencils

PROCEDURE:

- 1- T asks Ss to discuss in pairs "When is ELF used in academic contexts?" (Universities, conferences, academic events etc.)
- 2- T asks Ss to brainstorm "How do people develop professional contacts at conferences? Make a list of arrangements they make" (Exchange business cards, invite for coffee/lunch, read each other's research etc.) Ss share their answer with the class.
- 3- Ss discuss: How to start a conversation? How do you greet people in formal or Informal situations? How do you usually introduce yourself and others?

4- T projects on the board three pictures with examples of greetings: formal, informal and one is inappropriate. Ss role-play and say which one is which.

5- T tells Ss they are going to listen to 6 conversations happening at a conference. They

have to take notes on whether the conversation is formal/informal, whether the speakers

know each other/don't know each other and the expressions that helped them identify each situation. T writes answers on the board and helps with additional vocabulary.

6- T asks Ss to get in pairs (learner A, learner B). T projects on the board 4 situations, with different guidelines to LA and LB. Ss identify if the situation is formal/informal and create a role-play. Ss change pairs after each situation. At the end, Ss choose a pair and a situation to present to the class.

10. WRAP UP – ERROR CORRECTION ACTIVITY

OBJECTIVE: focus on students' mistakes observed in this class

MATERIAL: student's utterances produced during this class

PROCEDURES:

1. T writes on the board some sentences heard during the class and asks Ss to discuss together how to correct them;
2. T elicits from Ss the answers and explanations for the corrections made.

11. HOMEWORK ASSIGNMENT

Ask Ss to check at home the phonetic symbols of English and the website forvo.com.

APÊNDICE C - PLANO DE AULA DO NUPEL - PRÁTICAS DE LEITURA (2019)

NUPEL / ILUFBA FORMATION EN LANGUE FRANÇAISE



NIVEAU :	3	RENCONTRE N°	9
JOUR :	vendredi	DATE :	27/09
PROFESSEUR :	João Almeida		

PLAN DE COURS

THÈME :	La lecture
OBJECTIF(S) COMMUNICATIF(S) :	Comparer des pratiques

CONTENUS

Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques	Socioculturels
La comparaison			L'habitude de lecture chez les français

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

1. ÉCHAUFFEMENT (durée : 20 min) :

Repérer le mot "librairie" du cours passé et demander aux étudiants s'ils ont l'habitude d'y aller et faire répondre aux questions 7a et 8.
Mise en commun des réponses.

2. TRAVAIL COLLECTIF (durée : 20 min) :

Demander aux étudiants de lire le doc. 2 (p. 132) sur l'habitude de lecture des français.
Faire répondre à la question 5.
Demander à des volontaires de lire le doc. 2 à voix haute et répondre aux doutes de vocabulaire.
Corriger la question 5.

3. TRAVAIL INDIVIDUEL (durée : 20 min) :

Écrire au tableau "nom", "verbe" et "adjectif" et demander aux élèves de trouver dans le texte des structures pour comparer dans chaque catégorie.
Faire la systématisation (focus langue) et répondre à la question 8.

4. ÉVALUATION (durée : 20 min) :

A partir des réponses de l'échauffement, préparer une comparaison entre l'habitude de lecture des élèves.

SUPPORTS DIDACTIQUES :	Le tableau.
DURÉE :	80 minutes

APÊNDICE D - PLANO DE AULA DO NUPEL - KAMALA DAS (2021)



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras - Núcleo Permanente de Extensão de Letras
Curso de Língua Francesa



NIVEAU :	6	RENCONTRE N° :	7
JOUR :	Samedi	DATE :	24/09/2021
PROFESSEUR :	João Almeida		
PLAN DU COURS SYNCHRONE			
THÈME :	Ils écrivent en français		
OBJECTIF(S) COMMUNICATIF(S) :	Comprendre en récit au passé		
SUPPORTS DIDACTIQUES :	Zoom, Cosmopolite A2, le poème « Une autoprésentation », de Kamala Das.		
DURÉE :	135 min		
CONTENUS			
Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques	Socioculturels
Le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait pour construire un récit au passé.			Des auteurs qui écrivent en français.
DÉROULEMENT DE LA SÉANCE			
1. ATTENTE DES ÉTUDIANTS (10 min)			
2. ÉCHAUFFEMENT (15 min) Projeter sur le tableau le nom « Kamala Das » et demander aux élèves qui est cette personne. Leur donner cinq minutes pour chercher sur internet deux informations intéressantes à propos de cette poétesse et puis faire la mise en commun. Faire lire un poème de cette écrivaine et leur demander de dégager le thème du poème.			
3. COMPRÉHENSION ÉCRITE (30 min) À partir des discussions du poème, faire lire le titre et l'introduction du reportage – doc. 1 (Ils ont préféré le français à leur langue maternelle) et répondre à la question 2. Leur mettre dans des petits groupes et attribuer un nom d'écrivain à chaque groupe (Nancy, Linda, Atiq). Après, former des groupes qui contiennent un apprenant qui a lu à propos d'un auteur différent et faire partager ce qu'ils ont lu. Encore dans de petits groupes, faire répondre à la question 3. En groupe classe, faire la mise en commun.			
4. COMPRÉHENSION ORALE (20 min)			

Leur dire que l'on va écouter l'interview (piste 79) d'une écrivaine qui a décidé d'écrire en français. Faire remplir tableau avec son nom, nationalité et occasion d'avoir écrit son premier texte. Faire écouter et après mettre en commun. Faire réécouter l'interview d'Anna Moï (p. 79) pour retrouver la chronologie des événements vécus par elle. Mettre en commun.

Faire écouter la deuxième partie de l'interview (p.80) et faire répondre la question 8. Mettre en commun.

5. **ÉTUDIER (25 min)**

Dans de petits groupes, faire projeter le Focus Langue et demander aux élèves d'associer chaque temps verbal à sa formation et après à des exemples extraits des docs. 1 et 2. En groupe classe, faire la mise en commun.

Faire associer le temps verbal à son usage et après faire répondre à la question 1 – construire un récit au passé (p. 180). Mettre en commun.

6. **ÉVALUATION (35 min.)**

Demander aux élèves de choisir un auteur qui écrit en français et leur demander de faire des recherches pour présenter pourquoi cet auteur a fait ce choix. Mettre en commun. (https://www.lexpress.fr/culture/livre/ces-etrangers-qui-ecrivent-en-francais_810692.html)

Annexes :

N'écris pas en anglais, disaient-ils, l'anglais n'est pas
Ta langue maternelle. [...] La langue que je parle
Deviens mienne, avec ses déformations, ses étrangetés
Toutes les miennes, et à moi seulement.
C'est moitié de l'anglais, moitié de l'Indien, drôle peut-être, mais c'est honnête
C'est humain, parce que je suis humaine,
Ne le voyez-vous pas ? Elle exprime mes joies, mes désirs ardents, mes espoirs [...]

Disponible sur : <https://information.tv5monde.com/terriennes/kamala-das-15346>

APÊNDICE E - PLANO DE AULA DO NUPEL - LEITURA E LITERATURA (2021)



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras - Núcleo Permanente de Extensão de Letras
Curso de Língua Francesa



NIVEAU :	6	RENCONTRE N° :	13
JOUR :	Samedi	DATE :	13/11/2021
PROFESSEUR :	João Almeida		
PLAN DU COURS SYNCHRONE			
THÈME :	Lecture et littérature		
OBJECTIF(S) COMMUNICATIF(S) :	Parler de la littérature et Présenter un livre		
SUPPORTS DIDACTIQUES :	Zoom, fiche apprenant et fiche matériel (disponible sur : https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/les-centres-de-lecture-et-d-animation-culturelle)		
DURÉE :	135 min		
CONTENUS			
Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques	Socioculturels
	Travailler la précision lexicale dans le domaine du mot « livre ».		Les projets culturels en Afrique francophone.
DÉROULEMENT DE LA SÉANCE			
1. ATTENTE DES ÉTUDIANTS (10 min.)			
2. ÉCHAUFFEMENT (20 min) Mettre les élèves dans deux salles de discussions et donner à chaque groupe 3 citations des auteurs francophones. Leur donner du temps pour discuter et chercher des informations par rapport aux écrivains. Leur demander aussi de choisir un porte-parole pour faire une synthèse des discussions. Mettre en commun.			
3. L'EXPOSITION (30 min.) Avant de visionner le reportage, leur demander d'associer les différents types de livres à leurs définitions. Mettre en commun. Faire un premier visionnage du reportage pour vérifier la compréhension globale des apprenants. Après la mise en commun, leur demander de lire l'activité 1 pour la préparation du deuxième visionnage. Si nécessaire, faire regarder une dernière fois pour répondre à l'activité 2. Mettre en commun. Leur demander d'imaginer l'impact de ce type d'initiative dans l'éducation des personnes.			

4. L'APPROPRIATION (30 min.)

Leur donner quelques minutes pour chercher sur internet le « Prix Goncourt ». Faire la mise en commun. Demander aux élèves de lire le titre de l'article et de dire qui sont les personnes en photo et ce qu'ils ont en commun.

Leur mettre dans de petits groupes pour faire la lecture et répondre à la question 2(a et b).

Relevez ce que la critique a dit à propos des deux romans et après leur demander de compléter, dans de petits groupes, le résumé du livre « La liste de mes envies » avec les expressions proposées. Mettre en commun.

5. ÉVALUATION (40 min.)

Dans de petits groupes, leur demander de choisir un livre qui fait l'actualité francophone (<https://actualitte.com/>). Puis, faire présenter aux collègues l'histoire, l'auteur et son style littéraire, y compris ses propres considérations à propos du livre.

ANNEXES:



« La poésie ne doit pas périr. Car alors, où serait l'espoir du Monde ? »
Léopold Sédar Senghor

« Peut-être que l'art du roman repose sur l'émotion. »
Ahmadou Kourouma

« Les livres qui me restent le plus profondément en mémoire sont souvent ceux dans lesquels je n'ai pas toujours tout compris ou dont je ne suis pas absolument sûre du sens final ! »
Marie Ndiaye

« En Afrique, quand un vieillard meurt, c'est toute une bibliothèque qui brûle. »
Amadou Hampâté Bâ

« La culture est la nourriture la plus noble, elle nous élève au-dessus des petits
instincts matériels. »
Aminata Sow Fall

« Vous verrez : mes mots à moi tressautent et cliquettent comme des chaînes. Des
mots qui détonnent, déglissent, dévissent, culbutent, torturent ! Des mots qui
fessent, giflent, cassent et broient ! Que celui qui se sent mal à l'aise passe sa route.
»
Calixthe Beyala