

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Rafaella Machado dos Santos

**IDENTIDADES NA AULA DE LÍNGUA INGLESA EM UMA
ESCOLA PÚBLICA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.**

Vitória, ES

2019

RAFAELLA MACHADO DOS SANTOS

**IDENTIDADES NA AULA DE LÍNGUA INGLESA EM UMA
ESCOLA PÚBLICA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz

Coorientadora: Profa. Dra. Leina Jucá

Vitória, ES.

2019

RAFAELLA MACHADO DOS SANTOS

**IDENTIDADES NA AULA DE LÍNGUA INGLESA EM UMA
ESCOLA PÚBLICA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de Linguística Aplicada.

Aprovada em ____ de _____ de ____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Profa. Dra. Leina Cláudia Viana Jucá
Universidade Federal de Ouro Preto
Coorientadora

Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória, ES.

2019

Dedico este trabalho à memória de minha
mãe Nilza, por nunca ter me permitido
esquecer que conhecimento é liberdade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas e todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho. Em especial gostaria de agradecer:

Ao meu orientador, Daniel de Mello Ferraz, pela compreensão, pela confiança e, principalmente, por não ter me deixado desistir da pesquisa-ação participante, o que fez toda a diferença para este trabalho;

À minha coorientadora, Leina Cláudia Viana Jucá, por sua habilidade em promover diálogos de forma cativante e por seu olhar sempre atencioso sobre o texto;

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, com quem muito aprendi ao longo do mestrado;

À professora Andrea Machado de Almeida Mattos e ao professor Luciano Novaes Vidon, que aceitaram o convite para participar do exame de Qualificação deste trabalho e que gentilmente ofereceram valiosas contribuições à pesquisa;

À escola estadual onde foi realizada a pesquisa, aos seus professores e, principalmente, agradeço a todas as alunas e alunos, os principais responsáveis por possibilitar diálogos e problematizações fundamentais para este trabalho;

A todos os colegas de Pós-Graduação, em especial aos amigos Pedro Moreno e Camila Fonseca, sem os quais eu certamente não teria chegado até aqui da forma que cheguei.

À Erika Cardoso Melo, por saber me acalmar em meio a qualquer tempestade, e Luciana Lemos Moreira, por trazer acalanto no riso e produzir sabedoria na dor. Amo vocês.

Por fim, agradeço às pessoas da minha família que sempre acreditaram em mim.

“Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo

Cambia el clima con los años
Cambia el pastor su rebaño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño

Cambia el mas fino brillante
De mano en mano su brillo
Cambia el nido el pajarillo
Cambia el sentir un amante

Cambia el rumbo el caminante
Aunque esto le cause daño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño

Cambia todo cambia
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia

Cambia el sol en su carrera
Cuando la noche subsiste
Cambia la planta y se viste
De verde en la primavera

Cambia el pelaje la fiera
Cambia el cabello el anciano
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño

Pero no cambia mi amor
Por mas lejo que me encuentre
Ni el recuerdo ni el dolor
De mi pueblo y de mi gente

Lo que cambió ayer
Tendrá que cambiar mañana
Así como cambio yo
En esta tierra lejana”

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MEC – Ministério da Educação

OCEM-LE – Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PM/D – Projeto Modernidade/Decolonialidade

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEDU – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

SUMÁRIO

Resumo.....	9
Abstract.....	10

Introdução:

Narrativa, contextualizando a metodologia.....	11
Metodologia - Pesquisa-ação participante.....	14
Pesquisa-ação e subjetividades.....	15
A escola, os alunos e o projeto pedagógico.....	22

Capítulo 1:

Educação Linguística.....	33
3.1. A Pedagogia Crítica.....	45
3.2. Novos Letramentos.....	48
3.3. A Linguística Aplicada Crítica.....	50
3.4. Crítica como problematização local.....	57

Capítulo 2:

Língua e Culturas.....	59
2.1. Língua.....	61
2.2. Culturas.....	64
2.3. Multiculturalismo e Interculturalidade.....	77
2.4. O mito do falante nativo.....	92
2.5. Cultura, neoliberalismo e educação.....	97

Capítulo 3:

Perspectivas Decoloniais e Identidades.....	104
1.1. O projeto da Modernidade.....	104
1.2. Os saberes e o Sul.....	116
1.3. O pensamento abissal.....	119
1.4. Identidade e Outridade.....	122

Encerrando, por enquanto: Algumas reflexões sobre a prática.....	148
--	-----

Referências.....	151
-------------------------	------------

Apêndices:

Questionário de perfil (modelo).....	164
---	------------

Termo de assentimento livre e esclarecido (modelo).....	165
--	------------

Anexos:

Homework “I wish”.....	167
-------------------------------	------------

Feedback.....	169
----------------------	------------

“Which song am I?”.....	183
--------------------------------	------------

CD (Arquivos de áudio)

Roda de conversa inicial e final

Gravações de aula

DVD (Arquivos em PDF)

Termos de assentimento livre esclarecido assinados

Questionários de perfil preenchidos pelos alunos

RESUMO

Fundamentada na perspectiva decolonial e com o aporte dos estudos culturais e contribuições teórico-metodológicas da Linguística Aplicada Crítica, o propósito desta pesquisa é problematizar os atravessamentos constitutivos dos processos de construção de identidades por meio da língua inglesa. Localizada na pós-modernidade, a perspectiva decolonial vem denunciar o mito da modernidade, que sustenta as estruturas coloniais de poder e de conhecimento. Apresentada como possibilidade de romper com as narrativas hegemônicas, ela questiona os modos de produção de conhecimentos válidos, para que os sujeitos historicamente oprimidos possam enfim narrar suas próprias histórias. Por meio de uma pesquisa-ação participante de cunho autoetnográfico, engajada em ouvir e legitimar as experiências individuais dos alunos, propomos uma reflexão crítica sobre seus processos de identificação e subjetificação, constituídos em meio a dissensos comuns às práticas sociais, em um contexto globalizado dominado pela língua inglesa. O intuito é gerar uma transformação do eu a partir de uma outra concepção sobre quem é o Outro, facilitado por um projeto pedagógico que apresenta potencial de suscitar questionamentos sobre nossas identidades, múltiplas e descentradas, e sobre como fixamos a diferença. Conceber a língua como fato social, sem negar o contexto e as condições sociais e históricas de produção da linguagem, é uma postura de resistência contra as estruturais imposições de valores sobre nossos sistemas de representação, constituídos em meio a relações desiguais de poder. Tais relações marginalizam aqueles que não se enquadram numa ordem normativa pré-estabelecida e, por isso, pretendem produzir verdades sobre sujeitos.

Palavras-chave: identidades; perspectiva decolonial; língua inglesa; educação crítica

ABSTRACT

Grounded on the decolonial perspective and with the contribution of theoretical-methodological studies in Critical Applied Linguistics, the purpose of this research is to problematize the crossings present on the processes of identities construction, via the English language teaching and learning. Placed in postmodernity, the decolonial perspective problematizes the myth of modernity, which supports the colonial structures of power and knowledge. Presented as a possibility to break with the hegemonic narratives, it questions the ways in which knowledge that is considered valid is produced, so that the historically oppressed ones can finally tell their own stories. Through a participatory action research that uses some autoethnography characteristics, this research is engaged in listening and legitimizing the students' individual experiences, we suggest a critical analysis on their processes of identification and subjetification, which are constituted amidst conflicts inherent to the social practices, in a globalized context dominated by the English language. The purpose is to generate transformation in oneself provided by another conception of who the Other is, facilitated through a pedagogical project that presents the potential to raise questions about our multiple and decentered identities, and about how we understand differences. Conceiving the language as a social factor - without denying the context and the social and historical conditions for speech production - is a resistance stance against the structural impositions of values on our systems of representation, which are produced under unequal power relations. Such relations marginalize those who do not fit into a pre-established norm and, therefore, intend to produce truths about individuals.

Key-words: identities; decolonial perspective; English language; critical education.

INTRODUÇÃO

Narrativa, contextualizando a metodologia

Começo essa dissertação narrando um pouco sobre minha própria história e como ela me trouxe até aqui. Ao contrário da realidade da maioria da população brasileira, eu sempre estudei em instituições privadas ou públicas federais, cujo acesso foi certamente facilitado pela condição socioeconômica de meus pais e, em especial, pelos esforços de minha mãe que, após anos cumprindo a função que é esperada de uma esposa e mãe em uma sociedade patriarcal, voltou a estudar e formou-se no antigo magistério aos 33 anos, quando começou a exercer a profissão que ela veio a descobrir ser sua paixão: educar. Durante todo o primeiro ciclo do ensino fundamental fui bolsista na escola em que ela trabalhava e, apesar de nunca ter sido sua aluna, eu pude acompanhar de perto sua atuação como professora. Todos e todas a admiravam, desde a diretora até os pais dos alunos, com seus métodos e abordagens não muito comuns, mas que surtiam efeitos imediatos no comportamento dos alunos e, conseqüentemente, em seus processos de aprendizagem e desempenho escolar. Baseada na minha percepção à época e na minha bagagem teórica de hoje, se alguém me perguntasse como ela era capaz de tal feito - de promover transformações rápidas e perceptíveis a partir da sala de aula - eu diria que era porque sua prática pedagógica era guiada pelo mais puro dos sentimentos: afeto. Um sentimento tão facilmente perceptível, que posso até hoje senti-lo nos borrões de minhas memórias de infância, materializado na esmerada preparação de cartazes e atividades lúdicas até tarde da noite, nas correções de tarefas supostamente 'trabalhosas' para o professor, mas que ela escolhia executar mesmo assim, no deslocamento semanal até aos correios para que as produções de seus alunos fossem publicadas no jornal local (e sempre eram), nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica que ela assinava para que eu pudesse tomar gosto pela leitura e, de fato, foi como aprendi a ler e sou até hoje fã do gênero. Um fato inesquecível era a regra sobre as revistas da Turma da Mônica: depois que eu e meu irmão lêssemos as revistinhas, elas deveriam ser sorteadas entre seus

alunos. Uma lembrança vívida até hoje, pois me recordo que com frequência alguns de seus alunos me abordavam na escola para perguntar se eu já havia lido os gibis, para que a ‘tia Nilza’ pudesse finalmente sorteá-los. Por tudo isso, não existe a possibilidade de falar sobre minha trajetória docente e os motivos que me levaram a escolher esse caminho, sem falar na figura que mais me inspirou e que me inspira até hoje a ser uma pessoa e uma educadora melhor: minha mãe, por suas lutas diárias travadas a favor de uma educação transformadora.

São essas algumas das lembranças que me guiam e que direcionam alguns de meus atuais questionamentos sobre educação e o papel da escola e do professor. Afinal, que sujeito eu quero formar? Será que minha *práxis* dialoga com meus objetivos? O teórico reverbera na minha prática? Minha prática pode ser explicada, inclusive para os alunos, pela teoria? Acredito que explicar ‘os porquês’ alimenta uma aptidão responsiva com potencial de estreitar laços afetivos e respeitosos nos interstícios da relação aluno-professor. Essa postura é em especial importante quando os alunos são expostos a uma abordagem de ensino que lhes é estranha, pois quando uma figura que está institucionalmente colocada em posição de superioridade, como o professor, naturaliza a prática de comunicar seus objetivos, damos mais sentido às experiências, criamos vínculos de confiança e respeito mútuo e construímos uma relação horizontal entre aluno e professor, o que é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento crítico a partir das vozes historicamente oprimidas dessa e de outras relações. Assim, queremos formar sujeitos que rompam com suas posições previamente designadas de subalternidade, que produzam outras experiências a partir de outros locais de fala, conscientes de que tiveram suas identidades forjadas em meio a relações desiguais de poder e que, a partir desse outro olhar, possam ressignificar o lugar em que se encontram e repensar os lugares que aspiram ocupar na desarmônica ordem social. Queremos formar sujeitos que possam narrar suas próprias histórias, dentro do contexto escolar e fora dele. Em uma palestra do TED Talks¹, a romancista Chimamanda Ngozi Adichie defende o direito de cada um poder narrar sua própria história e alerta

¹ *The danger of a single story*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>. Acesso em 21 abr. de 2019.

que somos seres vulneráveis e facilmente impressionáveis quando estamos frente a uma história. Por fim, ela conclui que a consequência da história única é que ela rouba a dignidade das pessoas, dificulta o reconhecimento de nossa humanidade como iguais e enfatiza o quanto somos diferentes, ao invés do quanto somos parecidos.

Desenvolvida em um período de eleição que polarizou o Brasil sobremaneira² e ressignificou práticas sociais e linguísticas, a pesquisa-ação que gerou dados para este trabalho se propõe a possibilitar experiências sociais permeadas pela linguagem e atravessadas por culturas e subjetividades diversas, a fim de refletir sobre nossas construções binárias de sentidos e problematizar a fixidez e hegemonia de nossos sistemas de representação em face do bombardeio de histórias estrangeiras - porém não mais estranhas - às quais somos diariamente expostos.

Optamos por uma introdução longa, mas que conecte o ímpeto inicial para esta pesquisa (narrativa supracitada) com o contexto da pesquisa e as metodologias e métodos utilizados para realizá-la. Trata-se de um estilo de escrita acadêmica já não tão novo em contextos de pesquisa de São Paulo, por exemplo, mas certamente novos para o contexto do ES. Assim, por meio do diálogo com outras possibilidades de pesquisa acadêmica, após essa narrativa pessoal, o texto prossegue com as metodologias – qualitativa/interpretativista – e procedimentos metodológicos (questionários, rodas de conversas, auto-observação de aulas, gravações e atividades), explicados detalhadamente. A contextualização é elucidada por meio das minhas visões sobre a educação capixaba, a escola e o bairro, e seus agentes, alunos, professores e equipe escolar.

² Nos referimos às eleições de 2018, especialmente ao cargo de Presidente da República, que foi disputado no segundo turno pelo candidato do Partido dos Trabalhadores Fernando Haddad, e pelo candidato do Partido Social Liberal, Jair Bolsonaro.

Metodologia - pesquisa-ação participante

A pesquisa-ação tem sido praticada em diversos campos de pesquisa desde o século 20, como no “movimento das mulheres, direito de terras indígenas, ativismo de conservação ao meio ambiente, prevenção de doença e em campos profissionais como educação, enfermagem, medicina e agricultura”³ (KEMMIS, S.; MCTAGGART, R.; NIXON, R, 2014, p. 4, tradução nossa). Esses autores exploram o conceito de “pesquisa-ação como prática de mudar a prática”⁴ (Ibid., p. 2), que dialoga com a visão paulofreiriana (1982) de aprender a fazer pesquisa-ação fazendo-a. Diferentes tipos de pesquisa-ação emergiram em diferentes campos por muitas razões, frequentemente devido à natureza dos problemas que eles confrontam e à incompatibilidade de métodos de pesquisa dominantes com esses problemas, em que “as diferenças podem ser políticas, práticas ou epistemológicas”⁵ (KEMMIS; MCTAGGART; NIXON; 2014, p. 4). Kemmis, Mctaggart e Nixon⁶ (Ibid.) expõem duas características da pesquisa-ação que são fundamentais para demonstrar a rejeição a abordagens convencionais de fazer pesquisa. São elas:

- O reconhecimento da capacidade das pessoas que vivem e trabalham em contextos particulares de participar ativamente em todos os aspectos do processo de pesquisa; e
- A pesquisa conduzida pelos participantes é orientada a melhorar as práticas e seus ambientes pelos próprios participantes.

Elaborada para o contexto educacional, esta pesquisa-ação foi realizada com práticas orientadas a partir de teorias sobre cujos prismas os alunos não são vistos como objetos ou sujeitos de pesquisa, mas sim como indivíduos participantes da ordem do pensar soluções para questões por eles suscitadas. Nesse sentido, Coutinho et al (2009) chamam a atenção para o paradigma socio-

³ The woman’s movement, Indigenous land rights, green and conservation activism, disease prevention and in professional fields such as education, nursing, medicine and agriculture.

Nota: todas as traduções feitas para esta dissertação vêm com o texto original em nota de rodapé, e todas recaem sobre a categoria de “tradução nossa”.

⁴ action research as a practice-changing practice.

⁵ The differences can be political, practical or epistemological.

⁶ The recognition of the capacity of people living and working in particular settings to participate actively in all aspects of the research process; and the research conducted by participants is oriented to making improvements in practices and their settings by the participants themselves.

crítico da investigação-ação, trazendo uma concepção ideológica e valorativa para as práticas investigatórias e promovendo a construção de um “conhecimento emancipatório, que pretende pôr a nu as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e operar activamente na transformação dessa realidade” (Ibid., p. 357). Trata-se de uma metodologia que dialoga com as demandas da pesquisa em educação, pois subjugava a tradicional relação teoria/prática fixada numa concepção positivista de pesquisa. Ainda sobre a pesquisa-ação e sua importância social, Brandão e Borges (2007) elucidam que:

Seu ponto de origem deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. [...] Na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos. As abordagens de pesquisa participativa aspiram a participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular (BRANDÃO E BORGES, 2007, p. 51).

Uma pesquisa-ação se propõe, portanto, a escutar as pessoas participantes da pesquisa e auxiliá-las a descobrir formas de solucionar problemas que levem à transformação social (Ibid.). Pretendemos promover a socialização do saber em meio à produção coletiva, rompendo com o monopólio do conhecimento, inclusive daquele oriundo do professor, entendido aqui como um mediador na produção do conhecimento, e não como o detentor e reproduzidor de uma verdade universal.

Pesquisa-ação e subjetividades

A natureza do objeto de estudo das ciências sociais favorece uma abordagem dentro do paradigma interpretativo - em oposição ao paradigma positivista de modelo científico aplicado às ciências naturais (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Em razão da importância dada aos aspectos subjetivos dos indivíduos participantes desta pesquisa, propomos um enfoque fenomenológico de compreensão da experiência humana, segundo a qual a realidade é socialmente construída e, assim sendo, “é preciso penetrar no universo

conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 2005, p. 15). De acordo com Cresswell (2009, p. 7), “os pós-positivistas sustentam uma filosofia determinística na qual as causas provavelmente determinam efeitos ou resultados”⁷, cujo foco reside em identificar e avaliar as causas que influenciam os resultados. Por outro lado, uma abordagem fenomenológica de pesquisa não está interessada em sua explicação causal, conforme apontou o professor Joel Martins no curso sobre fenomenologia e currículo da PUC em 1990, durante a qual sua aluna, Maria Aparecida Bicudo, tomou a seguinte nota:

Fenomenologia é, neste século, o nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípuo é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre sua aplicação causal e tão livre quanto possível, de pressupostos e preconceitos (BICUDO, 1994, p. 15).

Em uma abordagem fenomenológica, a realidade é o que “emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno” (Ibid., p. 18). Nesse sentido, Bicudo (Ibid. p. 18) descreve a realidade como “o compreendido, o interpretado e o comunicado. É, portanto, *perspectival*, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações”.

Acreditamos que não há justiça social na produção de verdades sobre indivíduos que não são ouvidos, que acaba por promover violências causadas pela naturalização de relações históricas forjadas sob uma síntese colonial que, segundo Dussel (2010), permitiu a transformação do ‘Sul’ de um espaço repleto de conhecimento e experiências, num terreno estéril, pronto a ser preenchido pela razão imperial. Daí a necessidade de questionar os princípios universais da racionalidade moderna ocidental, cuja hegemonia epistemológica estabelece uma relação assimétrica entre saberes, provocando o encobrimento do Outro (DUSSEL, 1993), como forma de fundamentar a posição de subalternidade (SPIVAK, 1988) que fora reservada a alguns povos em relação a outros. Da mesma forma, Jucá (2017) concorda que

⁷ postpositivists hold a deterministic philosophy in which causes probably determine effects or outcomes.

Enfatizando conceitos como hibridismo, mistura e mestiçagem, o movimento pós-colonial questiona as formas de conhecimento que privilegiaram uns em detrimento de outros, questionando, portanto, os princípios de dominação cultural que permeava a Modernidade (JUCA, 2017, p. 9)

Muitos pensadores concordam que o final do século 20 representa o limiar de uma nova era, “a qual as ciências sociais devem responder e que está nos levando para além da própria modernidade” (GIDDENS, 1991, p. 11). Isto posto, entendemos esta pesquisa como um arranjo para provocar diálogos orientados pelo pensamento decolonial, que permite transitar entre as vozes antes silenciadas por interesses hegemônicos próprios da modernidade, buscando visibilizar conhecimentos outros e facilitando uma práxis fundamentada em uma ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010). Esperamos estreitar os laços afetivos entre colegas de sala e desenvolver os sentimentos de pertencimento e engajamento nos participantes, pois são eles os agentes de transformação social. A escolha metodológica pode ser justificada também pelo fato de que acreditamos que métodos convencionais de pesquisa não esgotam as atuais demandas da educação brasileira que, “por necessárias que sejam, revelam-se insuficientes muitas das pesquisas que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares” (THIOLLENT, 1986, p. 74).

Optamos também por uma pesquisa do tipo etnográfica, dispondo-nos de técnicas provenientes dessa metodologia de pesquisa. Surgido como uma tentativa de antropólogos de entenderem a sociedade e a cultura, a etnografia presume uma contínua interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado (ANDRÉ, 2005). Outra significativa característica da pesquisa etnográfica é o foco no processo, e não no produto final. André (Ibid., p. 24) transfere essa demanda para o campo da educação, quando afirma que “se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (prática, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo”. O processo educativo inclui, talvez até começa, com aquele em que o professor-pesquisador desenvolve a prática do repensar - o processo de ensino e o de construção do saber docente -, engendrada no campo da pedagogia crítica. O caráter autoetnográfico deste trabalho pode ser percebido, por exemplo, quando a

professora provoca discussões de modo a estreitar o diálogo e direcioná-lo para questões específicas dentro de um certo tema, como no excerto 10. Há também momentos em que a professora se utiliza de sua experiência pessoal para corroborar interpretações propostas a partir da análise dos dados. Nesse sentido, “uma característica que liga todas as autoetnografias é o uso da experiência pessoal para examinar e/ou criticar a experiência cultural”⁸ (JONES; ADAMS; ELLIS, 2006, p. 22). Assim, as práticas metodológicas propostas pela professora-pesquisadora durante o desenvolvimento do projeto pedagógico, bem como a interpretação dos dados que dele se originaram, não são e nem pretendem ser classificados como neutros ou objetivos, mas sim reconhecidos como produto de uma diversidade de subjetividades que atravessaram esta pesquisa, como as dos alunos e alunas que participaram ativamente dessa construção de conhecimento, e a subjetividade da professora, que é também a pesquisadora.

O foco no processo é também um ponto de interseção entre a etnografia/autoetnografia e as pesquisas participantes, como a pesquisa-ação participante proposta para este trabalho. Sobre o processo de construção da pesquisa participante (ou participativa), Lakatos e Marconi (1991) a descrevem como

[...] um tipo de pesquisa que não possui um planejamento ou um projeto anterior à prática, sendo que o mesmo só será construído junto aos participantes (objetos de pesquisa), os quais auxiliarão na escolha das bases teóricas da pesquisa, de seus objetivos e hipóteses e na elaboração do cronograma de atividades. (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 83).

Essa forma de investigação é estratégica para o desenvolvimento de professores-pesquisadores, pois mostra-se como uma possibilidade de pensar criticamente nossas práticas pedagógicas cotidianas a partir da observação das práticas dos alunos, e da interpretação que fazemos delas. É neste lugar que se revela o potencial de transformação de todos os envolvidos nos processos da pesquisa. Nesse âmbito, a etnografia contribui para a construção de conhecimento através da técnica de observação participante, em que “o

⁸ One characteristic that binds all autoethnographies is the use of personal experience to examine and/or critique cultural experience.

pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2005, p. 24). Desse modo, as experiências oriundas das interações vão dando origem a novos pontos de encontro, onde novas práticas vão sendo construídas por meio da língua, em um contexto em que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 96). Por consequência, os sentidos que queremos expressar pelas palavras existem na ocasião da interação, um momento em que estamos inexoravelmente comunicando ideologias, as nossas e a de outros. Isto porque, “a unidade real da língua que é realizada na fala [...] não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (Ibid., p. 149). Uma importante noção dialética trazida para esta pesquisa, é a de que o mundo é resultado de nossas práticas e, assim sendo, existe a possibilidade de que nossas práticas possam mudar a realidade de dominação e sujeição de indivíduos. É o que defende Zago (2013), ao afirmar que a dialética

torna exequível a revolução do status quo por possibilitar a compreensão de que o mundo é sempre resultado da práxis humana, seja ela marcada por relações de dominação que retificam e fetichizam a prática social, seja marcada por relações que operam a humanização dos homens e mulheres. Ao romper com os fetiches, ou seja, ao perceber que os objetos não devem sujeitá-los, homens e mulheres avançam de encontro à reificação, alcançando-se a possibilidade de revolucionar suas condições de existência (ZAGO, 2013, p.109).

Em outras palavras, a dialética implica falar sobre processos em contínuo movimento e constante transformação. Sua presunção de mutabilidade abre espaço para uma pesquisa científica que desafia o *status quo* e rejeita as identidades coisificadas que foram construídas pelos discursos raciais e patriarcais europeus modernos (MIGNOLO, 2008). Esta pesquisa procura estender uma análise a partir de uma abordagem interpretativista, a fim de problematizar como e por que indivíduos que foram e ainda são submetidos a processos de subalternização têm suas identidades apresentadas e categorizadas de forma específica.

De acordo com Bakhtin e Voloshinov (1997, p. 314-315), “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro”. Quer dizer, nós tendemos a ecoar o outro em nossos discursos e, ainda, “contando que o examinemos [enunciado] com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade” (Ibid., p. 317). Dessa forma, “eu só pode se realizar no discurso, apoiando-se em nós” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1981, p.192). O ‘nós’ discursivo não esgota a possibilidade de significações, uma vez que ocorre na interação, no âmbito do coletivo. Assim, o outro é inerentemente constitutivo do eu. Eu e o outro dialogamos e, assim, nos alteramos.

Em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), Bakhtin explora como acontece a recepção ativa do discurso de outrem, levantando, dentre outros, o seguinte questionamento: “Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida?” (Ibid., p. 149). É no recorte do estudo das formas do discurso, que ocorrem na esfera do ‘nós’, que ele encontra suporte para problematizar essa questão. São elas, as formas do discurso, que ampliam nossa compreensão da dimensão das estruturas sociais que determinam a arquitetura da comunicação, e nos dão indicações

[...] sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua. O mecanismo desse processo não se situa na alma individual, mas na sociedade, que escolhe e gramaticaliza – isto é, associa às estruturas gramaticais da língua – apenas os elementos da apreensão ativa, apreciativa, da enunciação de outrem que são socialmente pertinentes e constantes e que, por consequência, têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade linguística dada (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 149).

Analisar o uso da língua a partir de uma perspectiva marxista significa não ignorar as relações de poder constitutivas das práticas linguísticas, como a luta de classes. Para Bakhtin e Voloshinov (Ibid., p. 18), a língua não é uma

superestrutura⁹, mas um processo ininterrupto, em que “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula”. Então, a ideologia, veiculada pela língua, é que é a superestrutura, não a língua em si. A noção de língua como superestrutura sustenta a manutenção das relações de poder. Assim o fez Stálin, ao tentar “dar uma imagem unificante, homogênea, neutra da língua em relação à luta de classes” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 18).

Pennycook (2001, p. 143) critica que os principais estudos em Linguística Aplicada voltados a compreender como as pessoas aprendem uma segunda língua têm sido limitados a uma concepção cognitivista e sistêmica da língua, que opera a partir de uma metodologia positivista de pesquisa e que pressupõe um controle sobre os ambientes de aprendizagem e sobre os aprendizes, onde a identidade do aluno é colocada em uma categoria definida como "variáveis de aprendizado". Dentre algumas consequências resultantes da forma como as identidades são colocadas nos estudos em LA, o autor demonstra uma preocupação em relação à falta de engajamento dessa área de estudo no que concerne à concepção de Outridade (SPIVAK, 1998), negligenciando as possibilidades de analisar a produção de diferenças sob uma perspectiva condizente com a realidade das identidades que foram e ainda são oprimidas. Silva (2014) reitera que identidade e diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva sujeita a vetores de força. Por isso, o presente trabalho não opera com o conceito de língua neutra ou inocente, tampouco a concebe como um simples meio de comunicação, mas ela é sempre um

[...] local de contestação, um espaço dialógico onde as pessoas constroem significados, identidades, conhecimentos, e também são construídos por associações, links, relações feitas entre as

⁹ Nos anos 20, no momento em que Bakhtin compõe sua obra, duas tendências se confrontam em linguística, o formalismo e o sociologismo dito “vulgar”, o marrismo. Nicolau Marr leva a suas últimas consequências a assimilação da língua a uma superestrutura: existência de línguas de classe e de gramáticas de classe independentes e teoria da evolução “por saltos”; é difícil confirmar essa teoria nos fatos: a toda revolução na base deveria corresponder uma tão pronta evolução da língua. Tal é, em todo caso, a imagem, sem dúvida parcialmente deformada, que se pode fazer da teoria de Marr a partir da controvérsia de 1950. Bakhtin, por sua vez, insiste sobre a noção de processo ininterrupto (BAKHTIN, 2006, p. 18).

significações; tais significações e relações são, por sua vez, local onde as identidades são realizadas¹⁰ (JORDÃO, 2016, p. 193).

Em outras palavras, as identidades são realizadas dentro desse espaço relacional dialógico e contestado, onde as significações são produzidas. Por isso, partindo de um modelo epistemológico alinhado à Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), a análise aqui proposta é interpretativista e subjetiva, permeada pelos atravessamentos de minha formação social e discursiva como professora, pesquisadora, mulher, latina, feminista e negra. No paradigma de pesquisa interpretativista, a realidade não pode ser independente do indivíduo porque ela é construída por ele e, os fatos sociais são indissociáveis do pesquisador, que faz parte do processo de conhecimento ao interpretar os fenômenos, atribuindo-lhes significado (Moita Lopes, 1994). O pesquisador se encontra frente a uma concepção de pesquisa que considera as subjetividades de cada aluno(a), bem como a sua própria, nos processos construção de conhecimento.

A escola, os alunos e o projeto pedagógico

A história da educação no Espírito Santo remonta ao ano de 1551, quando os jesuítas se instalaram no estado do Espírito Santo, e o Padre Afonso Braz iniciou a construção do Colégio dos Jesuítas (OLIVEIRA, 2008). O Colégio de Santiago, junto à antiga Igreja de São Maurício, forma hoje o prédio do Palácio Anchieta, sede do governo estadual e hoje local alvo de manifestações populares, principalmente de professores contra governos que por ali passaram e deixaram cicatrizes na educação capixaba. Com a saída dos jesuítas em meados do século 18, a capitania ficou desprovida de escolas, até que em 1771 foi instalada uma cadeira de gramática latina, custeada pelos próprios habitantes.

¹⁰ A language is always a contested site, a dialogical space where people construct meanings, identities, knowledges, and are also constructed by the associations, links, relations made among meanings; such meanings and relations are, in turn, loci where identities are performed.

No ano de 2018, o ensino médio do estado do Espírito Santo ficou em primeiro lugar do Brasil no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹¹ (Ideb), referente ao ano de 2017. Quando avaliada apenas a rede pública estadual, o estado ficou atrás apenas de Pernambuco. Esse é o principal índice que mede a qualidade do ensino no Brasil, formado pelo Saeb (prova de português e matemática aplicada a cada dois anos para alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) e pelo fluxo escolar (taxa de aprovação/reprovação/abandono dos alunos).

A Escola Estadual de Ensino Médio Emília Ferreiro¹² está localizada em um bairro de classe média da cidade de Vitória, ES. A escola tem pouco mais de dez anos e sua estrutura foi projetada para funcionar em período integral, porém essa realidade nunca se concretizou e, a escola que abrigaria 10 turmas, hoje conta com 28 turmas nos turnos da manhã e tarde. Os laboratórios de física, biologia e química foram integrados para liberar espaço para mais duas salas de aula, assim como aconteceu com o laboratório de história. A sala de informática não é funcional, pois não tem nem a metade de computadores necessários e não tem conexão com a internet, o que limitou seu funcionamento a uma sala com ar condicionado e projetor. Apesar disso tudo, a escola possui uma estrutura física melhor do que a maioria das escolas públicas do Estado do Espírito Santo, e é considerada pelo senso comum como uma escola pública de qualidade.

Segundo dados do IBGE, a população de Vitória estimada em 2018 é de aproximadamente 358,267 mil habitantes, e a cidade conta com a maior renda per capita do estado e uma das melhores do país¹³. A escola Emílio Ferreiro recebe alunos de vários bairros, principalmente de bairros periféricos do

¹¹ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=216142>. Acesso em: 2 maio 2019.

¹² Por questões éticas inerentes à pesquisa científica, os nomes utilizados, tanto dos alunos, quanto da escola, são fictícios. A escolha do nome Emília Beatriz María Ferreiro Schavi para representar a escola onde foram gerados os dados para esta pesquisa, se deve ao fato de ela ser uma figura importante para a educação. Ela é uma psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. Tanto as descobertas de Piaget como as de Emília levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento - daí a palavra construtivismo. A principal implicação dessa conclusão para a prática escolar é transferir o foco da escola - e da alfabetização em particular - do conteúdo ensinado para o sujeito que aprende, ou seja, o aluno.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao>. Acesso em 8 out 2019.

¹³ IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria>. Acesso em 14 mar 2019.

município vizinho de Serra. Dessa forma, ela acolhe uma diversidade de raça, gênero e classe social que não representa a comunidade na qual ela está inserida. O município de Serra, com um número estimado de 507,598 habitantes, aparece na lista das 30 cidades mais violentas do país, de acordo com uma pesquisa do Ipea¹⁴ no ano de 2017, uma realidade bem diferente do município de Vitória, onde a escola está localizada. Por isso, a maioria dos alunos do primeiro ano do ensino médio estão pela primeira vez estudando em uma escola localizada fora de seus bairros, pois o que parece acontecer é que muitos pais, na busca da garantia de uma educação de qualidade para seus filhos e filhas, acreditam que essa escola, ainda que distante de suas casas, representa uma chance de acesso a uma realidade de escola pública melhor que as existentes próximas de suas comunidades. Apesar de viverem na mesma região metropolitana, os alunos de primeiro ano seguem aprendendo a conviver com pessoas de outros lugares, com outras vivências, que possuem outros olhares e trazem outras histórias, ou seja, eles estão aprendendo a lidar com diversidades que, para muitos, eram até então desconhecidas.

O projeto pedagógico, que foi a base para o desenvolvimento da pesquisa, foi conduzido em uma turma do primeiro ano e uma do terceiro ano do ensino médio do turno matutino, com aproximadamente 40 alunos em cada. As turmas de primeiro e terceiro ano contam com apenas uma aula de inglês por semana, com duração de 55 minutos e, por isso, a previsão de duração das aulas estabelecidas para a geração de dados era de sete semanas, tendo sido ligeiramente extrapolado devido a eventos pedagógicos da própria escola.

A primeira etapa deste projeto constituiu na aplicação de um questionário de perfil socioeconômico aos alunos participantes e o envio dos termos de livre esclarecimento para que fossem assinados pelos responsáveis pelos alunos. Em seguida, utilizamos uma aula para promover uma discussão em forma de roda de conversa, sobre como os alunos concebem língua, cultura e diversidade. Entendemos ser primordial a construção de sentidos em relação a esses conceitos, uma vez que essas percepções estão diretamente ligadas às nossas noções de identidade e diferença. Por meio da língua inglesa, coube ainda, levantar questões como: Quem é você? Estudante, adolescente, filho(a),

¹⁴ IPEA. Disponível em: <http://ipea.gov.br/atlasviolencia/>. Acesso em 18 mai 2019.

negro(a), “bom/boa” aluno(a) ou “bom/boa” em matemática, mas não em português, amigo(a), católico(a) etc., são algumas possíveis identidades dentre muitas outras que poderiam surgir. Nessa perspectiva, o que significa ser cada uma dessas coisas? Quais são os papéis sociais convencionados a cada uma dessas categorias? Quão semelhantes e diferentes são as pessoas que aparentemente se “encaixam” em uma mesma categoria? Onde e como são percebidas as semelhanças? E as diferenças?

Os alunos participaram dessa etapa de discussões distribuídos em grupos de aproximadamente seis pessoas e, a gravação do áudio foi realizada pelos próprios alunos com seus celulares. Dessa forma, eles puderam se sentir mais participantes - fazendo jus ao método escolhido - da pesquisa e eu pude voltar minha atenção para minhas anotações de campo durante as discussões, o que acabou não ocorrendo tão eficazmente como eu gostaria.

Durante cinco aulas foi desenvolvido o projeto pedagógico planejado para a turma de 1º e para a turma de 3º ano do ensino médio. Dentre as técnicas de observação, destacam-se as gravações de áudio e a observação participante. O projeto pedagógico foi desenvolvido conforme a organização do quadro abaixo:

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Termo de assentimento livre e esclarecido	Aplicação do projeto pedagógico em 5 aulas	2ª Roda de conversa
Questionário de perfil dos alunos	Gravações (feitas pelos alunos)	<i>Feedback</i> dos alunos sobre as aulas
Planejamento do projeto pedagógico	Anotações de campo	
1ª Roda de conversa	Produções dos alunos (textos, anotações, pesquisas)	
	Replanejamento de elementos do projeto pedagógico, quando necessário	

Projeto pedagógico 1º ano

Aula 1

O objetivo dessa aula foi relacionar questões sociais geralmente problemáticas, como saneamento básico, postos de saúde, escolas, iluminação pública, áreas de lazer etc., e apontar as que se apresentam como prioritárias para a escola e para a comunidade dos alunos. Os exercícios do livro trazem algumas sugestões sobre essas questões sociais, porém os alunos puderam acrescentar outras, além das já descritas no livro didático, que lhes fossem mais significativas e relevantes. Foram trabalhadas as classes de palavras de substantivos e adjetivos, com o objetivo de fazer um paralelo com o conteúdo programático para o primeiro ano em língua portuguesa. Em todas as aulas, as carteiras da sala foram dispostas em formato de semicírculo, de modo que os alunos pudessem se ver e interagir melhor com os colegas.

Esta aula propôs um trabalho interdisciplinar envolvendo sociologia e geografia, ao discutir e refletir a respeito de importantes questões globais e, a partir dessas reflexões, conscientizar sobre a relação entre o local e global. Para que o aluno classificasse o que é prioridade para a comunidade dele, fez-se necessário que ele percebesse o seu entorno e julgasse o que estava faltando, o que já estava bom, e o que ele acreditava que precisava ser melhorado. A ideia foi tentar modificar a percepção de sua própria realidade a partir do encontro com realidades outras. Como tarefa a ser realizada em casa, os alunos foram convidados a pesquisar quais são as prioridades para alguma comunidade indígena ou quilombola localizada no Brasil.

O áudio dessa aula não está disponível pois, conforme mencionado anteriormente, a captação de áudio das aulas foi feita pelos próprios alunos, causando a perda de alguns dados para o desenvolvimento da pesquisa. Apesar dos contratempos causados por essa escolha, que significou a perda do controle total sobre a geração de dados dessa pesquisa, confiar aos alunos a tarefa de gravar as aulas certamente contribuiu para estreitar a relação entre a professora-pesquisa e os alunos. A falta de acesso a alguns áudios certamente representou uma perda, porém, essa pesquisa foi elaborada de forma a não ser comprometida em sua fase de análise devido à falta de acesso a alguns dados

por ela gerados, especialmente via gravação de áudio, a principal tarefa incumbida aos alunos.

Aula 2

A atividade inicial dessa aula foi a apresentação da pesquisa solicitada na aula anterior. O plano era utilizar dois exercícios do LD, ambos com pequenos textos e com as fotos das pessoas famosas associadas a eles. O primeiro exercício é sobre a jogadora Marta e a hashtag #gamechanger, e o segundo, com fotos da atriz Emma Watson e do ator Matt Damon, é sobre a o movimento #heforshe. Ambas tarefas tratam da estratégia de leitura *scanning*¹⁵. Houve uma discussão após o término das atividades. A tarefa pedida para ser feita em casa foi procurar uma hashtag em inglês de um movimento social que defende alguma “minoria”, de preferência alguma com a qual os alunos simpatizassem. O resultado da pesquisa poderia ser apresentado no celular em forma de *printscreen* e ser enviado por whatsapp para a professora. A tarefa não precisava ser um texto explicativo, mas poderia ser a hashtag sendo utilizada em alguma rede social em publicações de pessoas famosas ou do próprio aluno.

Aula 3

Em uma reflexão sobre o que é identidade, a plano para esta aula foi problematizar como identidades são moldadas e categorizadas, e como estes enquadramentos afetam nossas relações com o Outro. A ideia era que os alunos categorizassem os seguintes aspectos identitários como visível ou não visível: *gender; race; ethnicity; religion; socioeconomic status; language; relationship status; age; family composition; sexual orientation; education; career, political aspirations*. Uma vez apresentadas as categorias, foram mostradas 3 fotos de pessoas diferentes para que os alunos pudessem classificá-las de acordo com a lista de critérios definidores de identidade supracitados. Durante essa parte da discussão, valeu a indagação se os alunos acreditavam que aquele quadro refletia a realidade sobre quem eram aquelas pessoas nas fotos e, ainda, até onde podemos tomar para nós a tarefa de criar uma verdade sobre quem é o

¹⁵ A técnica de *scanning* é uma forma de leitura superficial e rápida. O objetivo é se concentrar em palavras chaves ou ideias.

outro. O tema proposto facilitou a apresentação do conceito de justiça social, estereótipo e tolerância.

Para finalizar a atividade, os alunos receberam três textos em inglês apresentando as pessoas das fotos, e eles deveriam relacionar os textos às fotos correspondentes. Esperávamos que os alunos percebessem que os estereótipos que criamos para classificar pessoas podem tomar um caráter preconceituoso e opressor, e uma forma de homogeneizar subjetividades.

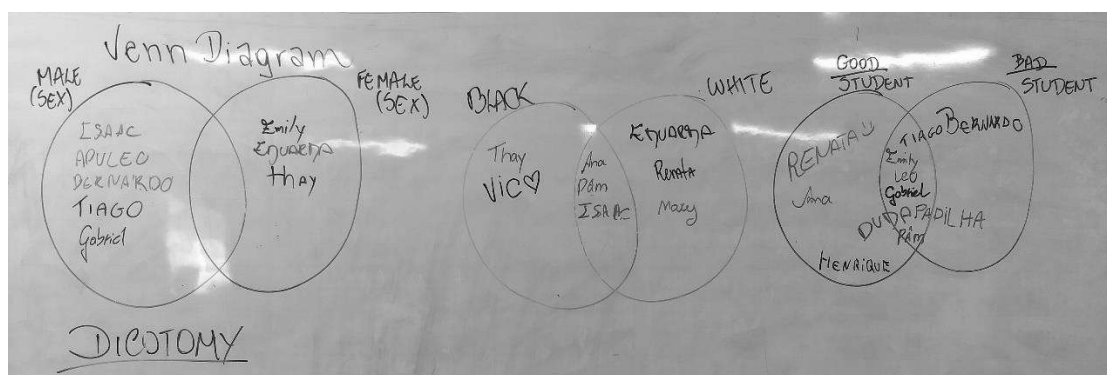
A aula 3 não chegou a ser desenvolvida com os alunos, conforme planejado, pois os recursos midiáticos que seriam utilizados no dia não funcionaram e infelizmente eu não estava preparada para contornar a situação. Como eu não queria atrasar o andamento da aula 4 e devido a meu curto tempo até o encerramento do ano letivo, preferi não desenvolver essa aula. Como muitos alunos fizeram a tarefa pedida na aula anterior, eles reportaram seus achados sobre as hashtags voltadas para a defesa de alguma minoria durante toda a aula 3. Essa aula também não consta nos áudios da pesquisa, pois assim como ocorreu com a aula 1, o áudio não chegou a ser enviado pelos alunos que estavam responsáveis pela gravação nesse dia. A possibilidade de analisar o conteúdo dessa aula seria enriquecedor para as discussões sobre identidade e diferença. Como consequência, supomos que houve perda de material relevante para problematizar o quanto ainda estamos presos a concepções estereotipadas e preconceituosas sobre identidades.

Aula 4

O objetivo dessa aula foi utilizar o diagrama de Venn¹⁶ para conscientizar os alunos sobre as limitações impostas pelo pensamento binário, especialmente quando da classificação das subjetividades de um indivíduo. Foram desenhados dois círculos que se sobrepunham entre si em uma de suas extremidades, de forma a criar um espaço de interseção entre eles. Não raras ocasiões, incorremos no erro de estereotipar e enquadrar o Outro em categorias e referenciais de análise fundamentadas em concepções simplistas e preconceituosas sobre o ser humano. O objetivo da aula foi mostrar nossa

¹⁶VENN, J. On the diagrammatic and mechanical representation of propositions and reasonings. *Philosophical Magazine of Journal and Science*, v. 10, n 59. 1880.

dificuldade em definir nós mesmos, e o Outro, a partir de alguns critérios fixadores de identidade. Algumas dicotomias apresentadas nessa aula foram: *male (gender role) X female (gender role)*; *heterossexual X homossexual*; *black X white*; *good student X bad student*. Usando o diagrama de Venn, mostramos então que é possível estarmos localizados nas interseções. O vídeo *Don't put people in boxes*¹⁷ ratifica o objetivo da aula. Segue abaixo a foto do quadro da turma de terceiro ano, utilizando o diagrama de Venn:



Aula 5

O objetivo dessa aula foi conectar músicas a sentimentos através das palavras, em uma tentativa de tocar as subjetividades dos alunos e, talvez compreender melhor as noções de cultura imbuídas nas escolhas das palavras.

A atividade foi chamada de “Which song am I?”. Foram tocados trechos de músicas famosas e de estilos variados, produzidas no Brasil ou em outros países. Em inglês ou português, os alunos deviam registrar com palavras, frases, desenhos, ou qualquer outro meio de expressão que descrevesse a relação que possuem com aquela música. As músicas escolhidas foram: 1. Vai Malandra - Anitta, Mc Zaac, Maejor com participação de Tropkillaz e Dj Yuri Martins; 2. Hino Nacional do Brasil; 3. Baby - Justin Bieber com participação de Ludacris; 4. Infiel - Marília Mendonça; 5. Don't stop 'till you get enough - Michael Jackson; 6. Gangnam style - Psy; 7. Despacito - Luis Fonsi com participação de Daddy Yankee; 8. Waka Waka - Shakira.

¹⁷Don't put people in boxes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wh-xdZzyjVI>. Acesso em 20 abr. 2019.

Esse exercício permitiu que os alunos representassem a si mesmos na sala de aula, pois, se partimos da premissa de que cada aluno compreende cultura e língua de maneiras distintas, então nenhum aluno apresentará um conjunto de palavras igual ao outro. Para finalizar a atividade, os alunos deveriam escolher, dentre as músicas tocadas, qual melhor lhes representava e explicar o porquê. Relevantes questionamentos surgiram nesta etapa, como: Quais músicas os alunos acreditam fazer parte de sua cultura? Quais são os critérios definidores para justificar que um indivíduo pertence a uma cultura e não à outra? O quanto somos expostos a culturas outras e como elas nos modificam?

Projeto pedagógico - 3º ano

Aula 1

O objetivo dessa aula foi falar sobre medos enfrentados pelos alunos e os porquês de eles existirem. Esperávamos despertar os sentimentos de empatia e de percepção do outro como um sujeito que também tem medos, numa compreensão dos fatores que levam indivíduos e grupos sociais específicos a terem medos distintos. O LD apresentava um texto sobre o medo que as mulheres sentem nas cidades grandes, principalmente de terem seus corpos violados. As alunas e alunos puderam comparar se seus medos eram semelhantes aos descritos pelas mulheres no texto do LD. Em seguida, a turma inteira pôde enriquecer a discussão em sala praticando o exercício da escuta e da compreensão, além de propor melhorias em relação a atual condição de segurança das mulheres. O desejo dos alunos e das alunas foram oralmente expressados por meio de frases iniciadas por “I wish...”.

Aula 2

O objetivo dessa aula foi produzir frases iniciadas por “I wish”. O livro trouxe a foto e a frase de pessoas famosas, onde o(a) aluno(a) deveria escolher, dentre as opções fornecidas pelo livro, um verbo que desse sentido à frase e, em seguida, modificá-lo para o tempo verbal adequado. Na segunda parte da aula, os alunos produziram suas próprias frases, que representavam seus reais desejos. Ciente de que esta é uma atividade mais controlada e com

características de um ensino mais tradicional, escolhemos mantê-la para apresentar e praticar uma estrutura gramatical que daria suporte ao objetivo principal dessa aula: incentivar a expressão dos reais desejos dos alunos através da língua inglesa.

Aula 3

O objetivo dessa aula foi trabalhar estratégias de leitura através de um poema de Langston Hughes e propor uma reflexão sobre os possíveis desejos de uma pessoa negra na época em que o poema foi escrito, em contraste com os desejos/vontades/necessidades atuais da população negra. Vale ressaltar que nesse mesmo ano, os alunos tiveram uma aula sobre pessoas importantes relacionadas ao movimento dos direitos civis nos Estados Unidos em língua inglesa e, por isso, esperávamos que eles tivessem muito a contribuir com a discussão, o que de fato ocorreu. O *homework* foi pesquisar algum tipo de produção (cultural, jornalística, científica etc), preferencialmente em inglês, cujo conteúdo tivesse alguma relação com as condições de vida da população negra na atualidade ou no passado, como os resultados de uma pesquisa científica, algum caso noticiado pela mídia, uma música, um clipe ou filme, entre outros. Apenas dois alunos fizeram a pesquisa e puderam reportar suas descobertas na aula seguinte para seus colegas.

As aulas de número 4 e 5 do projeto pedagógico do 3º ano foram as mesmas propostas para o 1º ano.

A transcrição dos dados gerados durante essa pesquisa será apresentada nos capítulos a seguir da seguinte forma:

Excerto 36: 3m5 – aula 1 – fear, pg 84 (gravação de áudio) = marca o número do excerto, que segue a ordem de apresentação na pesquisa.

Excerto 36: **3m5** – aula 1 – fear, pg 84 (gravação de áudio) = marca a turma em que o áudio foi gravado. As duas possibilidades são 3m5 e 1m3, representando as turmas de terceiro e primeiro ano, respectivamente.

Excerto 36: 3m5 – **aula 1** – fear, pg 84 (gravação de áudio) = marca o número da aula. No total, foram 7 aulas, sendo 5 delas parte do projeto pedagógico descrito acima, mais 2 aulas, descritas como conversa inicial e conversa final.

Excerto 36: 3m5 – aula 1 – **fear, pg 84** (gravação de áudio) = é a nomenclatura que faz referência a alguma atividade desenvolvida naquela aula.

Excerto 36: 3m5 – aula 1 – fear, pg 84 (**gravação de áudio**) = marca a forma de geração de dados.

Excerto 36: **3m5 – aula 1 – fear, pg 84** (gravação de áudio) = é o nome do arquivo de áudio gravado no CD (ou no link enviado por e-mail) que segue anexo à essa pesquisa.

[00:00:00] = marca o tempo de início da transcrição de um trecho do áudio.

(inint.) [00:00:00] = marca os trechos ininteligíveis do áudio, bem como o tempo em que ocorrem.

Aluno **(risos)** = marca a reação do falante antes da enunciação.

(risos) = marca a reação do falante durante a enunciação.

... = marca uma pausa durante a enunciação.

Eh = representação acústica de 'é' sendo utilizada como um mecanismo de pausa durante a enunciação.

O livro didático utilizado pelos alunos, aprovado no PNLD 2018, é o *Learn and Share in English* (MARQUES, A.; CARDOSO, A. C., 2016). Após a descrição do projeto pedagógico, seguimos então com três capítulos teóricos em que optamos por 'costurar' os dados ao longo do texto e 'amarrá-los' às teorizações propostas, uma escolha que reflete os anseios em aproximar teoria e prática nessa pesquisa-ação participante. Assim, não encerramos com um capítulo de análise de dados, mas sim com reflexões e autocríticas relacionadas ao envolvimento da pesquisadora, dos alunos, da escola e da pesquisa.

Capítulo 1 - Educação Linguística

Segundo o dicionário etimológico, o termo latino *educare* é composto pela união do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir” ou “levar”. Assim, educar significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”¹⁸. Esta parece ser uma acepção de educação que visa tornar os sujeitos aptos a serem inseridos em uma sociedade, ou seja, passíveis de compreender e moldarem-se às estruturas organizacionais vigentes. Contudo, não para conduzir alguém para fora de si mesmo, acreditamos que a educação deve servir para conduzir as pessoas para dentro de si mesmas, um despertar para a consciência de que, se o que está posto não lhes atende ou lhes extirpa direitos enquanto sujeitos socio-históricos, carecemos de uma educação que permita perceber essas insuficiências e que motive um engajamento para modificar tudo o que é representativo de alguma forma de injustiça social, para nós mesmos e para outros. É uma concepção de educação que ecoa a afirmação de Larrosa (2017) quando diz que “essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo” (Ibid., p. 65).

O professor da Universidade de São Paulo e diretor do Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti (2000), descreve as origens da educação tradicional, dominada pela Igreja Católica, enraizada na sociedade de classes escravista da Idade Antiga, e destinada a uma pequena minoria. Com a proposta de renovar a educação tradicional, surge o movimento *Escola Nova*, consolidado no Brasil através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”¹⁹ (INEP, 1984), publicado no ano de 1932. Gadotti afirma que “a educação nova, que surge de forma mais clara a partir da obra de Rousseau, desenvolveu-se nesses últimos dois séculos e trouxe consigo numerosas conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino” (GADOTTI, 2000, p. 4). Dentre algumas importantes mudanças conquistadas pelo movimento reformista da Escola Nova, destacam-se a educação pública e gratuita, a laicidade, e a

¹⁸ Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=educar>. Acesso em 10 março 2019.

¹⁹ Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em 20 maio 2019.

obrigatoriedade da educação (INEP, 1984). A educação torna-se uma função essencialmente pública e, portanto, de responsabilidade do Estado. Sendo ela gratuita e obrigatória, a burguesia não é mais a única a ter acesso à educação. Essa ruptura com a educação tradicional classista permitiu a democratização do ensino, conforme podemos observar no trecho que segue:

Ora, se a educação está intimamente vinculada á philosophia de cada época, que lhe define o carácter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagogico, a educação nova não pôde deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, [...] deixa de constituir um privilegio determinado pela condição economica e social do individuo, para assumir um “caracter biologico”, com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo o individuo o direito a ser educado até onde o permittam as suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem economica e social²⁰ (INEP, 1984, p. 411).

Gadotti (2000) defende, portanto, que uma característica da educação do século 20 é que ela se tornou permanente e social. Ele argumenta que tanto a educação tradicional quanto a nova, têm em comum a concepção de educação como processo de desenvolvimento individual, porém, ele conclui que: “todavia, o traço mais original da educação desse século é o deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico” (Ibid. p. 4).

Uma outra característica do movimento reformista muito relevante para essa pesquisa, são as bases da doutrina da nova educação, cujos fundamentos foram lançados a partir do desenvolvimento das ciências. O Manifesto tornou-se base política da educação na sociedade brasileira, projetado para adequar o sistema educacional à estrutura moderna que se construía naquele período no país. Surgia assim, uma política educacional voltada para uma civilização industrial, pautada na modernização e nos métodos científicos que ela ensejava.

No entanto, ambas as perspectivas da chamada educação tradicional e da educação nova (ou educação moderna) trazida pelo movimento reformista, são consideradas, para essa pesquisa, como uma abordagem tradicional de ensino, sendo contrapostas aqui a uma concepção de ensino crítico. Nesse sentido, Ferraz (2019) afirma que a educação tradicional - em oposição à

²⁰ Texto original do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932.

educação crítica - é “filha do iluminismo, empiricismo, racionalismo e positivismo, carrega a marca do cientificismo e todas as características das filosofias supracitadas” (FERRAZ, 2019, p. 192-193). A concepção de sociedades capitalistas industriais e modernas como sendo mais avançadas que outras, implica uma lógica colonial que fora legitimada também pelo método científico, daí a importância de problematizar alguns conceitos de modernidade que foram trazidos para a educação moderna, conforme faremos nos capítulos próximos.

Freire (1996) critica as formas de ensino tradicionais e defende uma pedagogia fundada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando, questionando a função de educador autoritário, que não permite a participação dos educandos, suas curiosidades, insubmissões, e as suas vivências adquiridas no decorrer da vida e do seu meio social. Para Freire, somos seres inacabados, em constante aprendizado. “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e, “ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 1996), são os três eixos que articulam os diferentes saberes no pensamento pedagógico freiriano. Esta bela imagem do professor como alguém que conduz alguém a si mesmo, proposta por Larrosa (2017), é possível se o professor assumir a condição de eterno aprendiz. Ensinar nos termos de Paulo Freire (Ibid.), portanto, não é sinônimo de transferir conhecimento, pois não haveria espaço para reflexão dentro dessa forma de ensinar. Ao propor uma perspectiva progressista de formação docente, ele defende que os educadores devem

saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 21).

A escola é um espaço de aprendizagem, de negociação de sentidos e um local de luta pelo reconhecimento e legitimação de lutas coletivas e individuais. Propostas pedagógicas e métodos/abordagens de ensino centradas na figura do professor, como se somente este tivesse algo a contribuir para o

desenvolvimento do aluno, mas nunca o contrário, só fazem perpetuar a ideia de que cultura é algo que se consome, porém nunca algo que se cria. Se os processos de aprendizagem dos alunos a partir de elementos culturais que lhes cercam não são ouvidos e validados em sala de aula, se ao aluno não é dada a oportunidade de compartilhar conhecimento adquirido fora da escola - e os alunos têm bastante contato com produções culturais em inglês, por exemplo - e utilizá-lo para argumentar, questionar ou refutar o professor ou o aparato educacional, então não seria ilógico concluir que todo conhecimento produzido sob o título de oficial, científico, ou institucional (a escola, o Estado), e que foi posta acima do indivíduo comum na (des)ordem social, não é passível de contestação. Como formar cidadãos emancipados se o próprio sistema escolar não é dialógico? Nossa preocupação não se difere da de Maher (2007), quando afirma que “não é mais possível entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior” (Ibid., p. 67).

Em uma pesquisa de natureza qualitativa e com uma abordagem contextual de investigação²¹ (BARCELOS, 2001), Silvério de Lima (2012) se propôs a levantar algumas considerações sobre crenças de alunos adolescentes em relação à aprendizagem de inglês na escola pública. As crenças aqui são compreendidas a partir de uma perspectiva sociocultural, em que o autor defende a relevância do tema para melhor compreender o contexto de ensino e aprendizagem em uma língua estrangeira. Ele explica que

[...] além de considerá-las [crenças] enquanto um construto social e individual, que abarca as experiências e subjetividades das pessoas, nós compreendemos que, no contexto da sala de aula, elas têm potencial de mediação, atuando como ferramentas que medeiam as atividades de aprender e ensinar línguas. (DE LIMA, 2013, p. 159)

O resultado da investigação mostrou que 48% dos alunos acreditam que a escola pública configura um contexto ideal para a aprendizagem de inglês. O contexto ideal foi caracterizado a partir de quatro fatores, sendo o mais votado deles o aspecto do “contexto inclusivo, livre”, que os alunos afirmam existir na escola em que estudam. Dentre alguns dos comentários dos alunos que fazem

²¹ Nesta referida abordagem, as pesquisas consideram as crenças como um construto social, situado em um ambiente que pode influenciar as crenças dos alunos e dos professores. (DE LIMA, 2013, p. 158)

parte do corpus desta investigação, destacamos a fala do aluno Cláudio: “É melhor porque aqui todos dão opiniões, podem falar à vontade”; e a aluna Marta, que disse: “Porque aqui todo mundo tem o direito de aprender, ninguém fica de fora” (DE LIMA, 2013, p. 163). O autor conclui que os alunos percebem que a aula de inglês na escola pública configura um ambiente onde as diferenças são reconhecidas e eles demonstram acreditar na relevância de suas subjetividades como parte da construção do conhecimento naquele local. O relato desta aluna corrobora a assertiva de De Lima (Ibid.):

Excerto 1: Feedback 3m5 (produção escrita)²²

“Foi uma experiência interessante [as aulas de inglês], no mínimo. Sentar em círculo, podendo observar cada aluno é intrigante, tentar entender o que passa na cabeça de cada um sobre assunto x apenas pela expressão era rotina, e se surpreender com comentários de pessoas que você nunca imaginaria que pensasse de tal modo é doido demais.

O “trabalho” como um todo foi bem importante pra mim (de verdade, não é porque preciso entregar o papel pra você), principalmente a parte onde foi abordada inúmeras pautas as quais não possuo local de fala, entender a realidade de todas essas pessoas, compreender a luta delas, saber porque elas são assim, sei lá, não tem preço.

Obrigada.”

Assim, um dos principais objetivos desta pesquisa foi estabelecer o diálogo respeitoso mesmo em cenários antagônicos dentro do contexto escolar, provocando deslocamentos resultantes da exposição a novos conhecimentos e experiências. Os *feedbacks* abaixo mostram que alguns alunos puderam refletir e abrir caminhos para outros entendimentos, a partir das diferenças presentes na sala de aula:

Excerto 2: 3m5 - feedback (produção escrita)

“Foi muito bom participar dessa pesquisa, depois das conversas mudei meu pensamento sobre algumas coisas e me liguei sobre outras coisas também. O trabalho feito pela professora rafaella foi muito bem feito e relevante, e serviu como forma de melhorar nossos argumentos sobre as coisas.”

“As aulas foram construtivas, tendo em vista que todas as aulas tiveram um tema diferente, tendo debates, informações. Tendo demonstração de pensamentos diferentes, em diferenciação da nossa cultura e dos outros.”

“Na pesquisa de mestrado aplicado na turma 3M5 pela professora Rafaella Machado da matéria de inglês, o tema abordado que (inint.)

²² Os textos originais dos alunos foram mantidos nos excertos que trazem suas produções escritas.

como aluna e que faz parte dos dados obtidos por essa pesquisa mais achei relevantes foi que mesmo eu tendo em vista o que era a cultura e a língua, ampliei de modo significativo os seus respectivos significados e representações, já que conheci os pontos de vista de outras pessoas e o que elas entendiam dessas coisas, dessa forma consegui formar e firmar uma opinião melhor sobre o que eu consigo entender da cultura e da língua. Logo, os debates favoreceram muito esse meu entendimento.”

Durante a aplicação do projeto pedagógico, o tema ‘medo’ foi abordado na primeira aula do terceiro ano, com foco no medo que sentiam mulheres em alguns países do mundo em relação à segurança de seus corpos. Seguimos as instruções do LD para explorar o texto da página 85, com o título “I Wish I Could Live Without Fear”. Eles responderam à pergunta de *general comprehension* (skimming) que está no LD, porém as perguntas da página 86 sobre *detailed comprehension* (scanning) não foram aproveitadas para essa aula. Esse não era o plano inicial, mas foi percebida a oportunidade de suscitar questionamentos sobre o texto que eram mais relevantes para a aula, do que aqueles propostos pelo LD.

Excerto 3: 3m5 - aula 1- fear, pg 84 (gravação de áudio)

[00:34:45]

Profa. Rafaella: Que tipos de problemas de segurança então são mencionados no texto? Pode falar em português.

Alice: Lugares que não são bem iluminados.

Professora: E aí...aqui é a realidade do texto, na realidade da sala alguém já tinha falado sobre esse problema?

Alunos (em coro): Já.

Profa. Rafaella: Então é um problema que tá só no livro didático ou tá na vida?

Alunos (em coro): Tá na vida.

Profa. Rafaella: Que mais fala aqui? Quais outros problemas? What other issues?

Liz: Hum...deixa eu ver aqui...o que eu achei aqui...

Aline: É... fala que tem desejo de que tenha mais segurança, tipo, mais patrulha policial assim no bairro.

Profa. Rafaella: Ahan. Que mais? (pausa). Vocês acham que patrulha no bairro é uma...é uma opção?

Alice: Não.

Aline: Também acho que não, né, mas...

Liz: (inint.) [00:35:54]: ...pra todo mundo.

Profa. Rafaella: Infelizmente quem se sente mais insegura é a mulher, né. Mas seria pra todo mundo, com certeza. E... fora o que tá no texto, qual você acha que seria uma das melhores opções...uma sugestão aí pra melhorar a segurança da população? Principalmente das mulheres?

Liz: Mas...em curto ou longo prazo?

Professora: O que você quiser falar.

Aline: **Educação.**

Liz: Ah, Educação.

Profa. Rafaella: A longo prazo...

Alice: A longo prazo, educação.

Profa. Rafaella: Fala mais alto. E você acredita que educação a longo prazo pode ser possível?

Alice: Olha, não mas...tem aquela esperança, né...

Liz: Né não, não acredito não.

Mateus: **Que as mulheres sejam levadas a sério quando forem fazer uma denúncia.**

Profa. Rafaella: Ah, that's a good one.

Mateus: Repetir? Que elas sejam levadas a sério quando fizerem alguma denúncia. Tipo, não pra assim... ah, a mulher "fui espancada pelo meu marido". Aí chega lá e fala "ah, meu marido me bate", aí o cara fala "não, é só bobeira sua, deixa pra lá", saca? Aí ela volta pra casa e o marido mata ela porque ela foi na polícia.

Maria: Eu vi o caso de uma mulher que ela deu um depoimento dizendo que alguns anos atrás ela foi agredida pelo marido e ela foi na delegacia da mulher e foi atendida por uma delegada. E quando ela contou a história, a delegada pediu pra ela ir no outro dia que ela ia tá de cabeça fria e talvez não ia denunciar o marido.

Saber que os alunos ainda têm fé na educação para resolver problemas de cunho social desperta o sentimento de esperança. Mais ainda, ouvir um aluno dizendo que as mulheres precisam ser levadas a sério quando fazem uma denúncia, demonstra o respeito desse aluno para com a dor alheia, uma dor que ele sabe que jamais vai sentir, mas que nem por isso ele nega existir. As alunas e os alunos puderam se relacionar com os problemas descritos no texto, que continham desde relato de uma menina no Brasil a índices de violência contra mulheres na África do Sul. Os dados foram utilizados para mostrar que as

mulheres ainda têm um longo caminho pela frente na defesa pelo direito de manterem seus corpos seguros nas grandes cidades, um processo que começa com a conscientização de que esse é um problema real.

Nesse ponto do texto, gostaríamos de problematizar a questão do uso da língua portuguesa em algumas discussões conduzidas durante as aulas do projeto pedagógico. A argumentação favorável ao uso da língua materna na aula de língua inglesa é fundamentada a partir do objetivo do ensino de LE na escola pública, que vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa. Segundo as Orientações Curriculares do Ensino Médio, “verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas” (OCEM-LE, 2006, p. 90), sendo que o primeiro aponta para uma necessidade de abordagem de ensino de LE como meio, e não como fim, como acontece em cursos de idiomas. Dessa forma, “busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (Ibid., p. 90). Contudo, incentivar novas maneiras de pensar e ver o mundo demanda a arquitetura de um ambiente propício ao diálogo. Desejamos e trabalhamos para criar outras realidades em um futuro não tão distante, mas, por hora, sabemos que grande parte dos alunos de escola pública não têm condições de produzir discussões mais aprofundadas e críticas sobre os temas propostos por meio da língua inglesa. Qualquer tipo de exigência nesse sentido seria de muitas formas anti-decolonial e, portanto, estaria seguindo o caminho contrário a alguns conceitos propostos por esta pesquisa, em especial no que tange à questão da garantia de participação nos processos de produção de conhecimento que possibilitem a construção de outros sentidos. Em todo caso, a língua inglesa foi utilizada como meio de abordar o tema da aula, através de um texto do livro didático. Se os alunos e as alunas querem opinar ou contar suas histórias (ou as de outras pessoas), a preocupação em manter um espaço dialógico e plural deve ser maior que o receio de não ser capaz de justificar o uso da língua materna na aula de inglês na escola pública. Para finalizar a discussão sobre esse “conflito” de objetivos do ensino de língua estrangeira, o texto das OCEM-LE, reitera que

a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (OCEM-LE, 2006, p. 91).

Encaminhando para o término da aula, o aluno Pedro tentou, ainda que sem perceber, deslegitimar a fala da colega sob a justificativa de que ela seria racista:

Excerto 4: 3m5 - aula 1- fear, pg 84 (gravação de áudio)

[00:48:26]

Pedro: Professora, vamos supor, eu to voltando a fala do começo, que ela falou que tem medo de homem branco na rua. **Não seria uma forma de racismo**, isso?

Alunos (em coro e tom de indignação): Ahhhh...

Profa. Rafaella: Deixa eu explicar, eu to te entendendo.

Pedro: Não é por ser...

Profa. Rafaella: Mas deixa eu explicar. Esse medo físico não é só do homem branco, não é isso...

Carla: **Qualquer homem.**

Profa. Rafaella: Não é isso, é medo de homem.

Pedro: Não, mas ela deixou bem claro...ela falou homem branco, quis dizer....

Profa. Rafaella: Explica pra ele (apontando pra aluna que sinalizou que queria falar), eu vou deixar o lugar de fala. Pedro, se você quer ouvir uma justificativa, escute.

Pedro: Tá, ué.

Profa. Rafaella: Aí depois você vai ver se é preconceito ou não, depois da explicação.

Pedro: É porque eu nem terminei de falar e elas já concordaram em "ahhhh"

Profa. Rafaella: Meninas, ele fez uma pergunta, escutem.

Alice: **Então, na etimologia da palavra e o que ela significa, a palavra racismo, cabe de uma maioria oprimindo uma minoria, então como a maioria historicamente é de uma opressão por parte da população branca, então nesse caso não tem como usar a palavra racismo.**

Pedro: Mas é um preconceito.

Alice: É... uma pressuposição que...acaba sendo verdade, então não é um preconceito.

Profa. Rafaella: Deixa eu te fazer uma pergunta só pra esclarecer o que ele perguntou. Quando você diz (apontando para a Alice) que tem medo de homem, aí depois você falou assim, homem hétero depois homem hétero branco. Na rua, andando na rua a noite você tem medo de homem hétero branco ou de qualquer homem?

Alice: De qualquer homem.

Profa. Rafaella: Qualquer homem, ponto. Quando a gente fala que a gente tem medo de homem branco hétero é porque historicamente quem tem o poder, quem é o modelo é o homem branco, é representado pelo homem branco hétero. O medo do homem, branco, hétero, classe média é na verdade uma outra forma de opressão, é uma opressão simbólica. A opressão física, real na rua a gente tem medo de qualquer homem.

Segue abaixo um trecho de minhas anotações de campo feitas após essa aula:

Excerto 5: 3m5 - aula 1 - anotações de campo

A aula de hoje proporcionou muitos momentos de reflexão, o que me faz sentir que estou trilhando um caminho produtivo a partir do projeto pedagógico elaborado. Um ponto alto da aula, já no fim, foi quando um aluno perguntou sobre racismo (com uma fala que para muitos na sala pode ter sido compreendida como uma tentativa de dizer que existe racismo inverso), e a turma se indignou. Fiz questão de permitir que a pergunta do aluno fosse respondida da mesma forma que tentei garantir que a resposta fosse ouvida. Espero que isso tenha sido percebido pela turma, pois quero que todos se sintam confortáveis em expor suas dúvidas e dar suas contribuições nas aulas seguintes.

Uma de minhas grandes preocupações durante a aplicação do projeto pedagógico residiu em saber se os alunos haviam se sentido à vontade em expor suas opiniões e convicções em sala de aula. Uma preocupação que fora minimizada devido ao *feedback* abaixo:

Excerto 6: 3m5 - feedback (produção escrita)

“As aulas que fizemos a pesquisa foram uma forma de despertar conhecimentos a partir da compartilhagem de pensamentos, assim fornecendo uma síntese criativa de pensadores.”

“Foi uma que permitiu com que todos falassem sem ser criticados ou julgados por outrem.”

Voltando aos dados gerados na aula, no excerto 4, Pedro não entendeu por que a aluna disse ter medo de homem branco. Percebi então que era

necessário esclarecer que o medo físico descrito no texto, aquele ao qual sua colega se referia, era sentido por muitas mulheres em relação a qualquer homem, quando em uma situação específica (como estar sozinha na presença de um homem). Talvez o aluno não entenda o medo da colega por não conseguir relacionar seu relato ao contexto histórico, social, político e ideológico da construção do que é ser mulher em uma sociedade patriarcal e misógina. É nesse sentido que afirmamos que aprender é um ato político, conforme defende Apple:

Nas últimas três décadas, tenho argumentado que a educação deve ser vista como um ato político. Eu sugeri que, para fazer isso, precisamos pensar relacionamente. Isto é, compreender a educação requer que a situemos de volta nas relações desiguais de poder na sociedade mais ampla e nas relações de dominação e subordinação - e os conflitos - que são gerados por essas relações²³ (APPLE, 2006, p. 10-11).

Se hoje as mulheres sentem medo de ter seus corpos violados por homens, é por causa das relações desiguais de poder, historicamente produzidas durante os processos de construção social de gênero. Além disso, como mostra o texto do LD, esse é um problema que, apesar dos diferentes contextos culturais, atinge as mulheres globalmente. Da mesma forma podemos concluir que, se o aluno Pedro não conseguiu entender por que suas colegas sentiam medo “apenas” por estarem sozinhas na presença de um homem, é devido às mesmas relações desiguais de poder que, historicamente, colocaram a mulher em uma posição de subordinação física e psicológica, perante uma sociedade dominada pelo patriarcado. Uma pedagogia crítica se empenha em criar condições para que os alunos possam problematizar as causas e consequências dessas relações desiguais de poder.

No campo da Linguística Aplicada, o trabalho com perspectivas críticas tem se expandido bastante na educação linguística desde o início deste século e se fundamentado em diferentes perspectivas teóricas: linguística aplicada crítica, letramentos críticos, novos letramentos, multiletramentos, pedagogia

²³ Over the past three decades, I have argued that education must be seen as a political act. I've suggested that in order to do this, we need to think relationally. That is, understanding education requires that we situate it back both into the unequal relations of power in the larger society and into the relations of dominance and subordination—and the conflicts—that are generated by these relations.

(pós)crítica, estudos pós-estruturalistas, estudos pós-modernos, estudos sobre identidades sociais de raça, gênero, sexualidade, classe etc., pensamento decolonial, entre outras (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018). São esses os temas propostos no livro “Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês” (Ibid.). Trata-se de uma coletânea que resultou do trabalho de linguistas aplicados brasileiros no segundo ciclo (2015-2019) do “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia”, coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e pelo Prof. Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza, cujo objetivo é “mostrar a diversidade do trabalho com perspectivas críticas de educação linguística no Brasil a partir da reconstituição de nossas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, ou seja, a partir de nossas subjetividades” (Ibid. p. 5). Através de textos curtos e fluidos, os autores apresentam sua relação com perspectivas críticas de educação linguística, explicam o que entendem por educação linguística crítica e formação crítica de professoras/es de língua inglesa e, por fim, descrevem práticas que caracterizam o trabalho crítico que desenvolvem na educação linguística e/ou na formação de professoras/es de língua inglesa. A relevância desse trabalho e o que o difere de algumas obras de análise teórica, é a oportunidade de “abordar explicitamente como essas perspectivas se entrelaçam com os nossos contextos, propósitos e interesses — entrelaçamento esse chamado por Pennycook (2001) de “práxis crítica” (Ibid. p. 7). Soma-se a isso o fato de a obra ser impressa e digital, sendo a última disponibilizada de forma gratuita, algo também incomum em tempos de educação e academia neoliberais. Como resposta necessária a uma teoria crítica voltada para a educação, Pennycook (Ibid.) concebe a pedagogia crítica como possibilidade de realização dessa práxis crítica. Ele cita os trabalhos de Henry Giroux (1988), Peter McLaren (1989), e Barry Kanpol (1994, 1997), que desenvolveram uma crítica da educação tradicional que sugere que ela “sempre representa uma introdução, preparação e legitimação de formas particulares de vida social”²⁴ (MCLAREN, 1989, p. 160, apud PENNYCOOK, 2001, p. 130). Trata-se da possibilidade de

²⁴ always represents an introduction to, preparation for, and legitimation of particular forms of social life.

articular realidades alternativas, a partir de um currículo representativo dessas formas particulares de vida social. Ele defende que

Uma vez que se reconheça a política cultural de escolarização, o fato de os currículos representarem não tanto verdades e conhecimentos atemporais, mas maneiras muito particulares de entender o mundo, pode-se começar a desenvolver uma forma crítica de pedagogia que aborde as marginalizações e exclusões da escolaridade, incentivando os alunos a desenvolver sua própria voz²⁵ (PENNYCOOK, 2001, p. 130).

1.1. A pedagogia crítica

O caráter inquiridor e subversivo da reflexividade moderna viabiliza o questionamento de práticas sociais e linguísticas cristalizadas sob a concepção de paradigmas institucionalmente universalizados. Essa nova consciência, de que o que está posto pode (e deve) ser questionado à luz de novos conhecimentos, pode ser trazida pelo educador a fim de orientar os estudantes por caminhos que instiguem suas curiosidades e os eduquem a se adaptarem a novas formas de enxergar o mundo. A pedagogia crítica (GIROUX, 1999) se preocupa com a produção de conhecimentos, valores e relações sociais que prezam pelo desenvolvimento de uma cidadania crítica, dando aos alunos condições de participar das estruturas mais amplas de poder. A pedagogia crítica é, portanto, uma ação ou um movimento cujo objetivo principal é a transformação da realidade social.

As práticas sociais no campo da pedagogia crítica se alinham com a perspectiva decolonial ao questionar o contexto da produção de conhecimento e, conseqüentemente, a finalidade da própria instituição escolar, enquanto detentora do conhecimento *ad aeternum*. Sobre o papel da escola, Giroux afirma que

Os educadores e pais terão que passar a encarar a escola não como neutra nem como objetiva, mas sim como uma construção social que incorpora interesses e suposições

²⁵ Once one acknowledges the cultural politics of schooling, the fact that curricula represent not so much timeless truths and knowledge but rather very particular ways of understanding the world, then one can start to develop a critical form of pedagogy that addresses the marginalizations and exclusions of schooling by encouraging students to develop their own voice.

particulares. O conhecimento deve ser ligado à questão do poder, o que sugere que educadores e outros devem levantar questões acerca de suas pretensões à verdade, bem como acerca dos interesses que este conhecimento serve. O conhecimento, neste caso, não se torna valioso por ser legitimado por especialistas em currículo. Seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social (GIROUX, 1997, p. 39).

Logo, o valor atribuído ao conhecimento está no alcance de sua capacidade de transformação. Transformação requer ação e, a tarefa de agir é inerente à função do educador. Ao educador crítico cabe, sempre que julgar necessário, intervir e posicionar-se criticamente ao que é imposto como referencial epistemológico e social, desde o material didático até as práticas escolares mais cotidianas e informais. Dessa forma, a escola não pode mais ser encarada como "neutra nem como objetiva, mas sim como uma construção social que incorpora interesses e suposições particulares" (GIROUX, 1997, p. 39). Nesse cenário, "ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas, que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a 'intocabilidade' dos dogmas" (RAJAGOPALAN, 2007, p.112). Além disso, essa postura questionadora deve levar em conta que o "livro didático e os materiais que dela resultam são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo" (BATISTA apud ROJO, 2013, p.173).

Ao discorrer sobre as perspectivas de uma pedagogia crítica dentro da Linguística Aplicada, Kanavilil Rajagopalan defende que

O que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais. O pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência. (RAJAGOPALAN, 2007, p.106)

O pedagogo crítico, como um ativista e militante, precisa estar engajado no propósito de provocar mudanças sociais através da educação. O que é ensinado na escola deve funcionar para além de seus muros, pois a aprendizagem ocorre também fora dela. Essa concepção de educação já era defendida por Paulo Freire (1996), ao preconizar que a luta deve ocorrer dentro

e fora da escola e, por isso, faz-se necessário que o aluno desenvolva uma certa autonomia que lhe dê condições de exercer uma cidadania crítica como prática de resistência. Para Mattos (2011, p. 41), “o conceito de cidadania envolve a tomada de decisões, ou práticas sociais, por parte de sujeitos ativos localizados socio-historicamente”. Dessa forma, ela defende que para ser cidadão “é preciso ter acesso a situações e contextos em que esse direito pode ser exercido plenamente” (Ibid.) Em sua obra ‘Pedagogia da Autonomia’, Freire (1996) apresenta a natureza da prática educativa enquanto prática formadora e lista o que é necessário para ensinar, dentre alguns deles citamos: ensinar exige criticidade; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

De muitas maneiras, podemos dizer que a acepção da palavra ensinar para Freire significa promover uma descolonização do pensamento, no sentido de estimular nos estudantes o desenvolvimento de um pensamento próprio (WALSH, 2007), de caráter decolonial, que possa levá-los a um 'outro' pensamento, em oposição ao que já está consolidado sob o título de paradigma universal. Esse pensamento 'outro' visa combater a reprodução de uma meta-narrativa ocidental que

[...] ignora ou negligencia o pensamento crítico produzido por indígenas, afros e *mestizos* cujos pensamentos encontram raízes em outras lógicas, preocupações e realidades provenientes não somente da modernidade, mas também do longo horizonte de colonialidade²⁶ (WALSH, 2007, p. 224).

A pedagogia crítica pretende desafiar o passado, contestar o que é tido como natural, e questionar o supostamente óbvio pois, o conhecimento que tomamos como óbvio é velho ou descontextualizado - daí a importância de pensarmos em uma pesquisa científica situada. A pedagogia crítica assume uma postura de estar atenta às forças externas que atuam sobre fenômenos que definem a organização e funcionamento das estruturas sociais mantenedoras da colonialidade. Nesse sentido, os novos letramentos têm contribuído para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, que podem participar ativamente

²⁶ discounting or overlooking the critical thinking produced by indigenous, afro and mestizos whose thinking finds its roots in other logics, concerns and realities that depart not from modernity alone but also from the long horizon of coloniality.

de seus próprios processos de construção de significados, potencializando assim, a possibilidade de transformação social.

1.2 Novos Letramentos

Os estudos sobre os novos letramentos contribuem para um novo olhar sobre a análise e prática de produção de textos. Nesse ponto, é válido esclarecer a diferença entre alfabetização e letramento. Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever (SOARES, 2003), ou seja, é sobre a habilidade de decodificar códigos linguísticos. Brian Street (2014) denomina esse modelo de leitura como "autônomo", ao passo que critica o reducionismo do letramento a um conjunto de práticas cognitivas que podem ser mensuradas no sujeito.

Em oposição a essa definição do que é um ser letrado, Street defende um "modelo ideológico", que compreende "o letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural" (STREET, 2014, p. 17). O autor enfatiza a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas, em contraponto a um letramento único, neutro, prescritivo e pontual, onde não caberia o binarismo letrado/iletrado para descrever os sujeitos que se utilizam de "práticas de letramento" (STREET, 2014) para conferir sentido aos usos de leitura e escrita.

Conceber um modelo ideológico de letramento é possibilitar uma compreensão crítica da realidade, o que está relacionado com o empoderamento do sujeito em processo de letramento e com o resgate de sua cidadania, especialmente para grupos mais marginalizados na sociedade. Essa visão se aproxima da concepção paulofreiriana de alfabetização, a qual argumenta a favor não de uma acomodação do sujeito à conjuntura social, mas da construção de identidades, resgate da autoestima, valorização das subjetividades e promoção da agência social.

Quando o letramento deixa de ser concebido como um evento único e passa a ser entendido como um conjunto plural de práticas sociais, sejam escolares ou não escolares, sejam locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas, os pesquisadores passam a se referir, então, a letramentos, no plural. Para Rojo (2009), o trabalho com os letramentos significa deixar de

“ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar), colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (Ibid., p. 107).

Assim, os Novos Letramentos (STREET, 1984; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2011) abarcam uma noção de linguagem como prática social e a compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos, permitindo questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social. Nessa perspectiva, o leitor deixa de desempenhar um papel passivo e passa a ser o agenciador de suas próprias práticas de leitura. Se língua enquanto discurso - em oposição a língua como sistema - constrói e desconstrói significados, aqui o aluno possui o poder ativo de questionar ou legitimar questões que atravessam seu processo individual de leitura.

O letramento crítico oportuniza o questionamento e a ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas que se realizam através da linguagem. Em um trabalho "que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais" (Brasil, 2006, p. 116). Essa nova percepção sobre a natureza do conhecimento conciliada ao pensamento decolonial e aos questionamentos que ele suscita, se apresentam como uma possibilidade de construção de uma cidadania crítica capaz de transpor práticas sociais e linguísticas para além do ambiente escolar e estimular a percepção crítica dos alunos nas aulas de Inglês a partir de questionamentos que vão além do ensino da língua enquanto sistema, oportunizando ao aluno a possibilidade de novos conhecimentos, novos posicionamentos, novas representações, novas identificações e novos engajamentos.

1.3. A Linguística Aplicada Crítica

A Linguística Aplicada de cunho crítico dedica-se a problematizar questões de ordem social que se realizam através da linguagem e expressa uma justa preocupação em repensar a relação entre teoria e prática dentro de sua área de estudos, possibilitando novas agendas de pesquisa a partir de locais historicamente subalternizados e das vozes silenciadas da modernidade recente. Nesse sentido, o ensino de línguas deve considerar o sujeito falante e seu contexto social. Assim,

no contexto da linguística aplicada, uma proposta de pedagogia crítica terá que começar agindo em duas frentes: a primeira, assumindo uma postura crítica – no lugar da tradicional postura de subserviência – em relação à linguística teórica. [...] A segunda frente de ação procurará proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si. (RAJAGOPALAN, 2007, p.112)

Essa ruptura com a “linguística mãe” é o que deu origem ao que Luiz Paulo da Moita Lopes denomina de Linguística Indisciplinar (2006), Branca Falabella Fabrício coloca como espaço de "desaprendizagem" (2006) e Alastair Pennycook desenvolve dentro da Linguística Aplicada Transgressiva (2006). De acordo com Moita Lopes (2006), a LA paga um preço por sua indisciplina, ao passo que proporciona uma alternativa implícita:

a possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la. (MOITA LOPES, 2006, p. 27)

Ao ouvir as 'outras vozes', a LA pretende, portanto, contribuir com novas formas de fazer pesquisa que venham a suprir com as demandas sociais, ainda que isso implique em ocupar um lugar menos prestigioso dentro da comunidade acadêmica.

O linguista australiano Alastair Pennycook (2001), quem primeiro cunhou o termo Linguística Aplicada Crítica (LAC), reconhece o teor crítico já presente em trabalhos de linguistas aplicados pelo mundo, com ênfase em teóricos sul-americanos como Cox & Assis-Peterson, 1999; de Souza, 1994; Jordão, 1999; Moita Lopes, 1998; Signorini & Cavalcanti, 1998; e Farias, 1999. Ao considerar o contexto global da LAC, sua principal preocupação parece residir em não cair em uma armadilha da colonização ao produzir uma obra de pouca relevância para a diversidade de contextos globais existentes, primando por uma visão anglo-europeia de mundo. Para ele, uma coisa é clara em relação à LAC:

[...] os linguistas aplicados ao redor do mundo não precisam de outra geração de "especialistas" britânicos, americanos ou australianos trotando sobre o mundo dizendo-lhes como fazer seu trabalho. Que os céus proibam a linguística aplicada crítica de assumir uma posição similar aos discursos paternalistas da linguística aplicada, dizendo ao resto do mundo o que não está fazendo certo²⁷ (PENNYCOOK, 2001, p. 170).

Pennycook critica fortemente a prescrição de uma teoria universal como modelo global de referência epistemológica imposto ao resto do mundo, haja visto que a presunção de não universalidade é intrínseca ao decolonial. Tal postura não condiz com a própria definição do que vem a ser a LAC, uma forma de pensar e fazer, em uma contínua integração reflexiva do pensamento que “levanta questões mais críticas relacionadas a acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência.”²⁸ (PENNYCOOK, 2001, p. 6).

Ao exemplificar esse raciocínio citando especificamente teorias produzidas por pensadores britânicos, americanos e australianos, ele apresenta a LAC como uma possibilidade de resistência ao imperialismo do chamado Norte geopolítico. Tal percepção sobre a produção de conhecimento mundial pode ser corroborada em seu argumento final sobre - o desenvolvimento de um lado e a resistência do outro - o teor crítico presente nos estudos globais em linguística aplicada:

²⁷ Applied linguists around the world do not need another generation of British, American, or Australian "experts" trotting about the world telling them how to do their work. Heaven forbid that critical applied linguistics should take up a position similar to the patronizing discourses of applied linguistics, telling the rest of the world what it isn't doing right.

²⁸ raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference, and resistance.

De fato, é nas instituições centrais do Reino Unido e dos Estados Unidos, com seus interesses velados em manter as coisas como estão, onde a maior resistência à linguística crítica aplicada pode ser encontrada. O resto do mundo o tem feito há muito mais tempo do que eu (PENNYCOOK, 2001, p. 171).

O caráter transgressivo e crítico da LA decorre da necessidade em problematizar a área, pois não se trata apenas de associar contextos linguísticos a contextos sociais, mas de reconhecer que as relações linguísticas e sociais são problemáticas. Por isso, a "linguística aplicada crítica não é sobre desenvolver um conjunto de habilidades que fará a aplicação da linguística aplicada mais rigorosa ou mais objetiva, mas é sobre fazer a linguística aplicada mais politicamente responsável" (PENNYCOOK, 2006, p.7).

A LAC, portanto, vem questionar a verticalidade das relações entre teoria e prática como forma de produção de conhecimento válido e enfatiza a necessidade de uma contínua reflexão sobre nossas próprias práticas que estão inscritas nas relações sociais. Duboc (2018) corrobora que a capacidade agentiva do professor está relacionada à capacidade deste de aproximar teoria e prática, um desafio enfrentado por muitos professores em LE que bravamente insistem em provocar rupturas em sala de aula.

A preocupação em aproximar cada vez mais a teoria da prática é uma tendência entre estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Walter Mignolo e Catherine Walsh (2018) apresentam uma obra que concebe a decolonialidade engajada em dois tipos de atividade de uma só vez: o pensar-fazer e o fazer-pensar da decolonialidade, onde "ambas são teóricas/práticas de maneiras diferentes, começando em duas extremidades do espectro e trabalhando em direção ao centro: prática teórica e teoria prática"²⁹ (MIGNOLO, WALSH, 2018, p. 11).

O consenso entre Pennycook e outros linguistas aplicados, como o supracitado Kanavilil Rajagopalan (2003), é de que o pensamento crítico é próprio de uma linguística engajada na preocupação de que suas contribuições teóricas possam ser transpostas para as práticas sociais. A LA traz questões ideológicas, políticas e sociais que se manifestam por meio da linguagem. "A grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da linguística

²⁹ they are both theoretical/practical in different ways, starting at two ends of a spectrum working toward the center: theoretical praxis and practical theory.

aplicada, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação 'teoria/prática'" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80).

Rajagopalan (2006, p. 149 - 166) critica fortemente a falta de compromisso da Linguística Teórica para com questões de ordem prática. Dentre alguns motivos ele cita: a preocupação com a neutralidade da pesquisa, numa visão positivista de ciência; o descaso da linguística com a opinião leiga, onde para o linguista só interessa o que nativo diz *em* sua língua, nunca *sobre* sua língua; e o descaso com o social, que só participa da pesquisa "como acréscimo a considerações já feitas sobre o indivíduo concebido "associalmente". Uma consequência dessa falta de comprometimento e preocupação em relação ao que acontece no mundo real isola a Linguística, edificada como uma disciplina "concebida dentro de uma Torre de Marfim" (RAJAGOPALAN, 2006, p. 158), ajudando a reiterar, dessa forma "a crença amplamente divulgada entre nós de que a prática só se justifica e adquire confiabilidade quando decorre da teoria e jamais o contrário." (RAJAGOPALAN, 2007, p. 106-107). Essas questões mostram a urgente necessidade de pensar em outras formas de conceber a LA. Moita Lopes (2006) aponta para a Linguística Aplicada como uma área que explode a relação entre teoria e prática, pois

[...] em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolage, tendo a vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

A hierarquização da teoria sobre a prática em um mundo globalizado de mudanças rápidas e a efemeridade de nossas práticas cotidianas parecem tornar essas teorias que insistem em se manter em um pedestal cada vez mais irrelevantes, sob o risco de se tornarem conhecimentos inalcançáveis ou obsoletos para aquele momento presente. Rajagopalan (2006, p. 60) acredita que 'bons ventos' já começam a soprar no horizonte no que tange à supremacia da teoria.

Um ponto crucial de reflexão reside em propor novas agendas de pesquisa e ação em Linguística Aplicada. Angela Kleiman (2013, p. 41) defende

uma LAC com uma agenda que, “em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompa o monopólio do saber das universidades e outras instituições”, ou seja, ela propõe problematizar o aspecto da “descolonialidade epistemológica na formulação de problemas de pesquisa e participação social” (Ibid.). Um elemento fundamental que constitui essa nova forma de produzir conhecimentos, identidades e relações concerne ao lugar em que eles são produzidos. Segundo Kleiman, esse *lócus* pode ser o da periferia cultural, econômica e epistemológica, onde o conceito de periferia é muitas vezes definido em relação a um centro de produção de conhecimentos euro-eua-cêntricos. Dessa forma, “o programa Modernidade/Decolonialidade (PM/D) contribui com pesquisas que não sejam “sobre” a periferia, mas a “partir” da periferia.” (FLOREZ 2000, apud KLEIMAN 2013, p. 43). No contexto do Estado do Espírito Santo, os alunos citaram os pomeranos e os indígenas, que se enquadram no conceito de periferia proposto por Walsh, já que a construção da ideia de nação é baseada numa lógica colonial que encobre a pluralidade de línguas e culturas existentes em seu território.

Excerto 7: 3m5 - conversa final - discussão aberta

[00:15:29]

Marta: E a língua também determina se um país é um país, porque...tem essa...**eu tinha estudado um tempo atrás que um país pra ser um país precisa ter o território delimitado, uma nação e principalmente uma língua própria.**

Profa. Rafaella: Uma língua oficial?

Marta: Uma língua oficial.

Profa. Rafaella: Então a ideia de uma nação tá diretamente ligada a ideia de uma...?

Alunos (em coro): Língua.

Profa. Rafaella: Língua. **Qual é a língua oficial do Brasil?**

Alunos (em coro): Português.

Profa. Rafaella: Português e...?

Alunos (em coro): Libras.

Profa. Rafaella: Agora deixa eu fazer uma pergunta. Só se fala português no Brasil?

Clara: Mas essa parte assim, de falar português, no caso seria as línguas existentes ainda, ou a prática de outras?

Profa. Rafaella: To falando hoje. Só se fala português e libras?

Alunos (em coro): Não.

Profa. Rafaella: Se fala o que?

Alunos (em coro): **Pomerano.**

Clara: **Indígenas.**

Carlos: Tem vários aqui no Espírito Santo que falam **alemão** mesmo.

Profa. Rafaella: **E aí, quando falam assim: a língua oficial do Brasil é o português. O que acontece com essas pessoas que não falam português?**

Marta: Elas são, como dizer que...os nativos de um lugar são todos índios, é como se você juntasse todo mundo e colocasse tudo no mesmo saco.

Carlos: **É tipo...fazer uma exclusão social?**

Mateus: **Não, não, não sei. Eu acredito que a pessoa vai acabar aprendendo português, se ela não sabe, porque ela tem necessidade de aprender. Por exemplo, tipo assim, ah...eu tô num país em que eu não sei o idioma que eu tô, então pra eu sobreviver eu preciso aprender o idioma, é algo que eu preciso.**

Carlos: **Mas você tem que ter em mente o que? Que ela tem a própria linguagem oficial dela.**

Mateus: Sim, tem a linguagem oficial dela, mas precisa aprender. Por exemplo, eu conheci um padre que falava cinco idiomas. Ele foi em cinco países que ele precisava aprender aqueles idiomas. Como ele precisava, ele aprendeu.

Clara: **Mas porque que a minoria tem que se adequar à maioria?** De uma certa forma? Porque você nunca vai ver uma pessoa, por exemplo, um, um, uma pessoa que fala português e tá interagindo com um pomerano e ele 'meu Deus, eu preciso falar pomerano pra conseguir interagir com ele'. Não. Você vai ver um pomerano indo atrás da língua portuguesa pra poder saber falar, por que a maioria tem o que? A língua portuguesa.

O questionamento proposto após a apresentação desse excerto é o seguinte: o que quer dizer criar condições para que a periferia possa narrar suas próprias histórias? Clara fez uma pergunta que talvez possa nos conduzir a uma reflexão sobre o assunto. Para ela, não é tão natural a ideia de exigir que uma minoria se adeque à uma maioria, o que parece ter lhe causado estranhamento e até uma certa indignação. Carlos chega a ficar na dúvida se essa forma de relação social poderia ser caracterizada como excludente e, em oposição ao que pensa Mateus, ele enfatiza que não se pode esquecer que indivíduos têm suas

linguagens próprias “oficiais”. No contexto da academia, fazer pesquisa a partir da periferia requer o reconhecimento da pluralidade de saberes que existe dentro dela. Pesquisas científicas fundamentadas em uma perspectiva decolonial podem questionar, por exemplo, a obrigatoriedade do uso de uma língua oficial para a produção de conhecimento válido. Mateus acredita que aprender a língua oficial de um país é uma questão de sobrevivência, como se não houvesse nenhuma outra possibilidade a não ser fazer parte do status quo linguístico de um determinado território, quase como algo natural. Especialmente dentro da universidade, local onde a diversidade precisa ser reconhecida e acolhida, a pergunta da Clara sobre o porquê da minoria ter que se adequar à maioria é pertinente na medida em que descolonizar é combater qualquer ideia homogeneizante de nação, como a falácia de nação monolíngue (CAVALCANTI, 1999). Em outubro de 2019, uma peruana chamada Roxana Quispe Collantes defendeu toda sua tese de doutorado em Literatura Peruana em uma língua Inca, o Quechua³⁰. Nos 468 anos de história da Universidade de San Marcos, em Lima, professores relataram que foi a primeira vez que alguém defendeu uma tese totalmente em Quechua, mesmo sendo essa a língua indígena mais falada na América do Sul, usada por aproximadamente 8 milhões de pessoas, metade delas localizadas no Peru. Essa foi uma postura representativa do não-conformismo com a ideia de que a minoria deve se adequar à maioria.

Nesse sentido, a LAC defende uma educação emancipadora, que ensine que há muitas maneiras de ler o mundo e que, o lugar de onde falamos é reflexo de toda uma carga histórica e cultural que nos constitui, com potencial de abertura para possibilidades outras no que concerne à construção de nossas subjetividades. Abrir caminhos para conhecimentos produzidos a partir da periferia representa a possibilidade de compreender as diferenças historicamente produzidas e culturalmente sustentadas a partir das desigualdades que marcam nossas identidades. Assim, a LAC propõe uma análise baseada na ideia de crítica como problematização local, inserida no que

³⁰ Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2019/oct/27/peru-student-roxana-quispe-collantes-thesis-inca-language-quechua>. Acesso em: 2 nov. 2019.

ela chama de 'posição de prática problematizadora', conforme explicaremos a seguir.

1.4. Crítica como problematização local

Pennycook (2001) classifica e compara diferentes abordagens para o conhecimento, língua e poder, dentre as quais nos interessa a quarta e última posição descrita por ele como uma linguística aplicada crítica como posição de prática problematizadora. Com o aporte de perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais, essa posição considera a língua "inerentemente política, entende poder mais em termos de suas micro operações em relação a questões de classe, raça, gênero, etnia, sexualidade, e assim por diante, e defende que nós devemos nos responsabilizar pela política do conhecimento"³¹ (PENNYCOOK, 2001, p. 167). A problematização de aspectos locais para produção de uma crítica articulada, junto ao conceito de letramento crítico, também é priorizada por Duboc (2018), que defende

[...] a crítica como problematização local, situada, fundada num exercício genealógico (para além, portanto, de mera comparação e contraste de interpretações) em que leituras dissentes são postas cara-a-cara, com vistas à compreensão desse dissenso e, principalmente, os efeitos e implicações para o eu e o outro desse dissenso, num movimento que nos possibilita identificar privilégios e apagamentos (centro e margem, por assim dizer) não mais previstos no texto, mas, sim, emergentes do encontro entre o eu e o outro. (DUBOC, 2018, p. 15-16)

As diferenças são apontadas no intuito de malograr o apagamento das desigualdades e a geração de conflito é inevitavelmente constituinte dessa abordagem. O sujeito leitor vai além do que está escrito no texto e se apropria da interpretação que ele narra para si, resultante de suas cambiantes significações advindas de suas experiências em comunidade, uma vez que o sujeito aqui é concebido como socio-culturalmente constituído.

³¹ viewing language as inherently political, understanding power more in terms of its micro operations in relation to questions of class, race, gender, ethnicity, sexuality, and so on, and arguing that we must also account for the politics of knowledge.

Reconhecer as diferenças é um passo para a busca de justiça social. Em uma análise de documentos oficiais da educação para o ensino de língua estrangeira, Fonseca (2018) chama a atenção para o fato de que, apesar de citar as palavras diversidade e diferença algumas vezes, nenhum dos três documentos (PCN, BNCC e o Currículo Base da Escola Estadual do Espírito Santo) sequer mencionam os termos justiça ou injustiça. Dessa forma, “parece inconsistente defender a diversidade e a convivência com a diferença sem mencionar o fato de que aqueles considerados como “diferentes” pela sociedade sofrem injustiças, discriminação, preconceito e opressão” (FONSECA, 2018, p. 109). A busca por justiça social provoca questionamentos sobre os locais e as formas de produção de conhecimento “válido”, e parte da premissa de que nosso conhecimento é situado. Nesse sentido, Pennycook (2001) explica que:

Isso implica tanto a compreensão de nossas próprias localizações, nossos corpos e as histórias que são escritas neles, quanto a compreensão hermenêutica, genealógica / histórica e narrativa do conhecimento que pode desenvolver um senso do que fazemos na linguística aplicada crítica, como ambos localizados e em movimento³² (PENNYCOOK, 2001, p. 172).

A LAC procura propiciar oportunidades de vivências de letramento crítico nas salas de aula em língua estrangeira e, “só se pode ensinar de maneira crítica quem experimenta um exercício crítico.” (DUBOC, 2018, p. 20). Crítica para deslocar sentidos e romper com concepções cristalizadas, que nos levem à um outro pensamento e modos de pensar e agir sobre o mundo.

³² This implies both an understanding of our own locations, our bodies, and the histories that are written onto them and also hermeneutic, genealogical/historical, and narrative understandings of knowledge that can develop a sense of what we do in critical applied linguistics as both located and in motion.

Capítulo 2 - Língua e Culturas

A língua é um sistema de representação cuja criação e manutenção estão entrelaçadas nos aspectos culturais próprios da realidade do falante. Kramsch e Widdowson (1998, p. 3) descrevem três relações de interdependência entre língua e cultura: a língua *expressa* a realidade cultural, quando a usamos para expressar nossas vontades e descrever o mundo ao nosso redor; a língua *incorpora* a realidade cultural, quando não só expressamos mas também criamos experiência através dela; por último, a língua *simboliza* a realidade cultural, pois ela é um sistema de signos que possui um valor cultural compartilhado por seus usuários. O excerto abaixo mostra como a aluna consegue depreender o quão intimamente ligados estão esses conceitos em nossas práticas sociais:

Excerto 8: 3m5 - conversa inicial - conceito de língua 2 (gravação de áudio)

[00:00:55]

Beatriz: Tá, pra mim a linguagem, ela é uma construção complexa, complexa, é isso mesmo, né? Que...levou muito tempo pra ser o que ela é hoje, pra ter essa formação atual, e...por mais que os idiomas sejam diferentes, todos eles têm alguma coisa em comum, você consegue se comunicar com alguém...de, do inglês por exemplo, com uma certa facilidade, porque a linguagem de vocês, não só o idioma, mas a linguagem que vocês usam, por exemplo, um jovem dos Estados Unidos com um jovem do Brasil, vocês vão conseguir estabelecer um diálogo legal, vocês vão conseguir se entender. **Então acho que a linguagem vai além do idioma em si, vai da construção, vai da cultura, vai das coisas que você costuma...das gírias que você usa, de tudo isso. Acho que é isso.**

Ou seja, para Beatriz, mesmo sem falar inglês, um jovem do Brasil seria capaz de se comunicar com um jovem nos EUA pois, apesar de não falarem o mesmo idioma, eles compartilham a mesma linguagem: a dos jovens. Segue abaixo o conceito de cultura segundo alguns alunos do terceiro ano:

Excerto 9: 3m5 - conversa inicial - conceito de cultura 3 (gravação de áudio)

[00:00:10]

Maria: Cultura é como uma teia na qual nós estamos emaranhados, esqueci o nome do cara que fala isso. Ai, eu escrevi um negócio muito bonitinho sobre cultura, eu perdi o texto.

Elaine: Pra mim cultura é como a linguagem, a linguagem faz parte da cultura, pra mim no meu entender. É uma construção que leva muito tempo, as pessoas foram modificando seus hábitos, modificando suas necessidades, e isso fez com que a cultura fosse surgindo, fosse crescendo ali junto com a sociedade.

[00:01:15]

José: Cultura pra mim é o conjunto de modos, de como uma pessoa trata outra, o conjunto de tradições, o conjunto de linguagens, o conjunto de danças, tudo isso se encaixa dentro de culturas. Cultura é basicamente a história de uma nação, uma tribo, como esse país vai pra frente e a história pra trás desse país. Tudo que esse país fez, tudo que ele vai fazer. Isso também se encaixa em cultura.

Pedro: Cultura é uma característica vivida por pessoas ou por regiões.

Elaine: É, acho que é um modo de viver.

Beatriz: Como a Elaine falou né, a cultura tá muito interligada com a linguagem, por isso que eu até citei a arte, porque é cultura.

[00:02:29]

Maria: Oh, de acordo com um texto que escrevi há muito tempo na aula de sociologia, eu concluí que as teias da cultura começaram a ser tecidas a partir de um pequeno ponto, de uma pequena força, que se tornou um nó emaranhado, de laços simbolizando não só os costumes e a história, mas aquilo que hoje somos. E nesse meu texto eu comecei falando do princípio da humanidade, quando pequenos grupos nômades começaram a criar vínculos com a terra e estender seu alimento. Então começou o processo de passarem pros seus filhos, como cultivar, como tecer, como idolatrar o Deus deles. Então isso faz parte da cultura, e com o passar do tempo foi modificando e creio eu que foi crescendo mais, a cultura é uma coisa...muito rica.

Carol: Bom, através da linguagem que, no meu ponto de vista, que veio a surgir a cultura, pois foi havendo essa comunicação, essa troca de gestos, de palavras, que foram criando essas crenças esses modos de agir, então pra mim, tipo, a linguagem e a cultura é muito importante elas andarem juntas. Bem óbvio, né. Pra mim a cultura é tão ampla quanto a linguagem porque envolve muitas coisas, é difícil definir a cultura porque ela é complexa demais.

Ao refletir sobre os conceitos de língua e cultura, as considerações feitas pelos alunos vão ao encontro das proposições feitas por esta pesquisa, ao concluir que língua e cultura são indissociáveis e que, por serem muito complexas, são também difíceis de definir. Eles aproveitaram o conteúdo sobre cultura aprendido nas aulas de sociologia para enriquecer a discussão na aula de inglês, que mostra o potencial transdisciplinar dessa discussão. Sem pretensão de tentar definir ou fixar os conceitos de língua e cultura, seguimos tratando dos temas de modo a conectá-los com alguns dados gerados durante o projeto pedagógico.

2.1. Língua

Em sua obra *Curso de Linguística Geral*³³, Ferdinand de Saussure (2006) dicotomicamente divide a linguagem entre língua (*langue*) e fala (*parole*). Ele não nega que existe um contexto de fala (*parole*), porém, ele definiu a língua (*langue*) como objeto privilegiado de pesquisa da linguística. A corrente linguística estruturalista rompeu com a abordagem dos estudos comparados, não mais comparando uma língua à outra, mas sim analisando sua organização interna, que compõe um sistema linguístico dentro dela mesma (Ibid.).

Enquanto um sistema prescritivo e universalizador, a língua como *langue* desempenha a importante função de estabelecer uma base comum de organização que possibilite a continuidade de seu uso. No entanto, enquanto prática social (*parole*), a língua é construída na interação e apropriada pelo falante e, por isso, a língua está sempre exposta à dinamicidade das questões político-ideológicas que atravessam cada indivíduo, como classe, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade, escolaridade etc., e que, inevitavelmente, influenciam nossos processos de significação do mundo. Dessa forma, houve um avanço dos estudos da língua como sistema para estudos da língua como discurso, o que “significa perceber as estruturas de poder que permeiam a língua; significa conceber o conhecimento como determinado social e linguisticamente; significa entender língua e cultura como indissociáveis” (JORDÃO, 2006, p. 6). Assim, a língua concebida como um instrumento neutro e prescritivo de comunicação não dá conta de compreender esses fenômenos concretizados no e pelo discurso. Nesse sentido, Jordão (2016) reitera que

uma língua é sempre um sítio contestado, um espaço dialógico onde as pessoas constroem significados, identidades, conhecimentos, e são também construídas pelas associações, ligações, relações feitas entre significados; tais significados e relações são, por sua vez, loci onde as identidades são realizadas. Uma língua tem história, existe em territórios políticos, ideologicamente marcados e em constante mudança³⁴ (JORDÃO, 2006, p. 193).

³³ Obra póstuma do autor, este livro inaugura a fase estruturalista dos estudos da linguagem. Traz os pressupostos teórico-metodológicos dessa escola que acabaram influenciando outras ciências sociais.

³⁴ A language is always a contested site, a dialogical space where people construct meanings, identities, knowledges, and are also constructed by the associations, links, relations made among meanings; such

A língua, portanto, não é inocente. Ela carrega uma história, representa uma ideologia, é dialogicamente construída em meio a conflitos e ela também reflete a identidade de um povo. Ao conceber a língua enquanto estrutura, a preocupação reside em adequar-se à norma padrão estabelecida, porém, quando avançamos do conceito de língua como sistema abstrato para uma visão de língua como sinônimo de práticas situadas, passamos a considerar o tempo e o espaço, o que acaba por gerar dissensos inevitáveis e necessários, caso o objetivo do educador seja provocar movimentos e deslocamentos do pensamento. Jucá (2017) concorda com Jordão (2006) quando da não-neutralidade da língua, e argumenta que:

mostrando-se permeada pelos valores e ideologias do grupo dominante, a língua serve para definir o senso de realidade do sujeito e a sua subjetividade, o que coloca em evidência o grande poder de reprodução da língua e mostra sua capacidade hegemônica. Contudo, não havendo, sob a perspectiva estruturalista, distinção entre conceitos como discurso, ideologia, texto e sistema social, tanto a língua quanto o sujeito são tidos como inteiramente governados pelos discursos dominantes, tendo, portanto, pouco espaço para resistir às ideologias impostas (JUCÁ, 2017, p. 106).

Durante a aplicação do projeto pedagógico, os alunos puderam compartilhar suas concepções sobre língua e cultura, momento que resultou em um debate sobre as dinâmicas de poder apoiadas nas relações coloniais, especialmente no que se refere às grandes narrativas. No excerto abaixo, podemos observar que os alunos concordam com Jordão (2016) e Jucá (2017), compreendendo a língua como possível instrumento de imposição de poder que está intrinsecamente ligada à cultura de um povo:

Excerto 10: 1m3 - conversa inicial - discussão aberta (gravação de áudio)

[00:14:00]

Jessica: Eu acho que a linguagem também pode ser usada (inint.)

[00:13:42].

Profa. Rafaella: Então você acha que língua pode ser instrumento de poder?

Jessica: Sim.

Profa. Rafaella: Vocês concordam com ela?

Alunos (em coro): Sim.

Alice: Foi assim aqui no Brasil.

Profa. Rafaella: Assim aqui no Brasil? Por quê?

Alice: **Porque os portugueses chegaram e eles tentaram, eh, impor a cultura deles na cultura dos índios.**

Profa. Rafaella: Através de que?

Alice: Da linguagem...e da cultura.

[00:15:00]

Profa. Rafaella: E você vê isso acontecendo nos dias de hoje?

Alice: Sim.

Profa. Rafaella: Onde?

Alice: Com inglês.

Profa. Rafaella: Com inglês? Por quê?

Alice: (inint.) [00:15:20] **a gente prefere falar palavras em inglês pra certos tipos de coisas do que palavras em português.**

Profa. Rafaella: Tipo o que?

Alice: Delivery, shopping.

Gabriel: Hot dog

João: Eu também falo, mas...

Profa. Rafaella: Crush. Ele é meu crush. Por que não ele é meu paquera?

Gabriel: Ah, cremosa.

Profa. Rafaella: Ai, professora, como você é velha falando paquera (*simulando os alunos falando*).

Gabriel: Ah, cremosa. Cremosa, uai.

No começo dessa discussão aberta sobre língua e cultura, os alunos foram indagados sobre o que é língua e, quase todos responderam que língua era comunicação. No decorrer da aula insisti na pergunta: “E língua é só comunicação?”, levantando o questionamento em momentos que julguei ser produtivo. Após algumas reflexões, os alunos concordaram que língua pode ser usada como instrumento de poder e que isso ocorreu no Brasil na época da

colonização. Ao questionar porquê, Alice responde que “os portugueses chegaram e tentaram impor a cultura deles na cultura dos índios”, ou seja, língua e cultura são indissociáveis para ela (e também para esta pesquisa) e, ambas têm o potencial de produzir forças opressoras que hoje os alunos reconhecem estar presentes no uso de estrangeirismos e na contação da história oficial. Sendo assim, podemos concluir que a imposição de poder através da língua e cultura não deixou de existir, na verdade, sua forma de ocorrência foi apenas adaptada para a atual conjuntura, em um contexto em que a língua inglesa é considerada internacional *par excellence* (PHILLIPSON, 1992), o que justificaria sua pretensão de onipresença no mundo.

Bakhtin e Voloshinnov (1981) descrevem duas forças inerentes a qualquer fenômeno social: a força centrípeta, centralizadora e normativa; e a força centrífuga, descentralizadora e desagregadora. “Ao lado das forças centrípetas, as forças centrífugas da linguagem continuam seu trabalho ininterrupto; ao lado da centralização e da unificação, os processos ininterruptos da descentralização e da desunificação continuam.” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1981, p. 199). Postulados positivistas e normatizantes excluem as forças centrífugas da equação, pois pretendem produzir uma verdade em relação aos domínios que agem simultaneamente sobre a linguagem e a cultura. Em contrapartida, Bakhtin e Voloshinov (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1981, apud MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 298) concebem “a linguagem e a cultura como sendo socialmente situadas, e apropriadas por (ao invés de criadas por) indivíduos.” É a partir dessas concepções de língua e de cultura que esta pesquisa foi desenvolvida.

2.2. Culturas

Historicamente, correntes antropológicas têm se incumbido da tarefa de explorar o conceito de cultura. O evolucionismo cultural lançou bases para o desenvolvimento da antropologia como uma disciplina acadêmica autônoma no final do século XIX, influenciada pelo positivismo de Auguste Comte (1855), que concebe cultura como uma progressão para uma sociedade racional. Para Gusmão (2008, p. 48), “a antropologia, como ciência da modernidade, coloca

seu aparato teórico construído no passado, com possibilidade de, no presente, explicar e compreender os intensos movimentos provocados pela globalização”. Contudo, essa tradição antropológica é questionada pela ciência contemporânea ao apresentar problemas que revitalizam o debate acerca da abrangência do conceito de cultura. Sobre o tema, Gusmão (2008) afirma que,

Decorrentes do questionamento que afeta as ciências humanas de modo geral ainda na segunda metade do século XX, e em particular a antropologia, emergem outras perspectivas teóricas, dentre as quais se destacam os chamados estudos culturais, cuja definição se dá no interior das correntes ditas pós-modernas (GUSMÃO, 2008, p. 48).

Assim, perspectivas epistemológicas pós-modernas trazem novas possibilidades para o desenvolvimento dos estudos culturais no contexto de produção de conhecimento científico válido.

Sobre a definição de cultura, o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa descreve que “cultura é o conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade” (FERREIRA, 2004, p. 623). Numa mesma perspectiva moderna de cultura, em uma teoria análoga à da evolução de Darwin, Edward Tylor (2014) diz que cultura é “aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (Ibid., p. 3). Entender cultura como algo que se adquire, significa implicar que ela já está pronta, ou seja, que ela precede o sujeito e prescreve formas ser, além de parecer uma mercadoria feita para ser passivamente comprada.

Mas, parece que mais importante ainda para a antropologia moderna, é a crença de que a cultura determina a fase do processo de evolução do homem de um estado primitivo à sua ascensão para um estado de civilidade. O dicionário descreve ainda cultura como “o processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, um povo, uma nação, que resulta do aprimoramento de seus valores, instituições, criações etc.; civilização, progresso.” (FERREIRA, 2004, p. 623). Esse é um conceito de cultura erudita, dita superior e, por isso, somente acessível à uma parte privilegiada da população. É como se aos membros dessa “alta” cultura competisse a tarefa de

fazer um tipo de filtragem para determinar onde é permitido ao Outro se encaixar na ordem social, caso ele não se sujeite ao “aprimoramento” de sua cultura. Assim, não é incomum associarmos produções culturais produzidas a partir da periferia à ideia de “pessoas sem cultura”, como aconteceu com o rap subversivo e crítico nos EUA, e como acontece hoje com o Funk no Brasil.

Uma outra concepção de cultura se refere à maneira como interagimos, considerando questões ideológicas que nos atravessam enquanto indivíduos inseridos em uma coletividade. Nesse contexto, a forma como nos apresentamos para o mundo é influenciada pela maneira como nossos próprios processos de representação são construídos. Quando nos valem de binarismos para ler e interpretar o mundo, que fazem parte de um tendencioso processo capitalista de imposição de um modelo – em oposição a todos os “não-modelos” –, temos então nossas identidades culturais marcadas em um contínuo processo de obliteração e subalternização do Outro (SPIVAK, 1988), onde muitas vezes estamos nós mesmos localizados nessa classificação de Outridade. Especialmente em uma nação pós-colonial, precisamos estar atentos a que tipo de culturas nossos alunos estão expostos, pois eles podem estar sustentando práticas de opressão estruturadas na essência do pensamento colonial. Segundo a aluna Larissa, foi durante a aula com músicas que ela mais sentiu a presença da cultura:

Excerto 11: 1m3 - conversa final - conceito de cultura 1 (gravação de áudio)

[00:02:30]

Larissa: Bom, acho que cultura tá ligado a tudo aquilo que é feito pela sociedade, que é produzido por ela, e... uma aula que senti a presença disso foi na aula que a professora passou as músicas pra gente e perguntou o que aquilo lembrava.

Música é sem dúvida um elemento cultural muito presente no cotidiano da maioria dos alunos. Talvez por isso, apesar da aluna achar que cultura está ligada a tudo que é produzido pela sociedade, tenha sido justamente na atividade que envolvia música que ela sentiu mais a presença da cultura em sala de aula. Durante a análise dos dados da aula 5 do primeiro ano, um aluno descreveu que a música Gangnam Style, um marco para a ocidentalização da

cultura do K-Pop³⁵, fazia-o lembrar do canal ‘Galo Frito’³⁶. O K-Pop de fato parece fazer parte da cultura de massa consumida pelos alunos, sendo inclusive comparado ao alcance da cultura norte-americana pela Larissa:

Excerto 12: 1m3 - conversa final - conceito de cultura 1 (gravação de áudio) (continuação da fala que começa no excerto anterior)

[00:02:44]

Larissa: Querendo ou não, aquilo ali acabou me ligando que, tipo, a cultura do brasileiro, além de ter as coisas produzidas por ele, ele pega muito o que é de fora, o que é externo, principalmente a cultura norte-americana e ultimamente, também, a questão dos coreanos, do k-pop, então eu acho que isso tá muito presente. Deu pra perceber como é que tem uma mistura, tipo, brasileiro, eh, acaba ouvindo músicas de vários outros países e acaba se ligando a uma certa cultura por causa de uma música ou algo que interessou ele que seja fora, que seja de outro país.

Dada a influência do k-pop no meio jovem relatada por essa e outros alunos durante a pesquisa, resolvi verificar o canal ‘Galo Frito’. Minha primeira reação ao ver a paródia da música foi de espanto, a segunda foi de raiva e a terceira foi de indignação. O título ‘Gangnam Style’ foi substituído por “Vou te encoxar”, e a música começa assim: “No tempo da escola eu bulinava a professora, na catequese mandava a dança da vassoura, quando me formei não perdoei nem a reitora, a mulher do meu patrão manja minha cenoura”. Preciso relatar que chorei enquanto transcrevia essa letra, mas depois me recompus e voltei a escrever, confiante de que a relevância dessa pesquisa reside justamente em acreditar que ela, ainda que singelamente, foi capaz de deslocar sentidos e contribuir para o desenvolvimento de outras percepções, como a de que estamos diante de um vídeo machista, misógino, violento, e nada propício para seu público adolescente ou para qualquer outro público, na verdade. Descobri ainda que o canal ganhou um prêmio do canal Multishow em 2010 e que, a paródia da música ‘Baby’ do Justin Bieber, com participação do humorista Hélio de La Penha, foi o ponto de partida para o sucesso do canal. A letra diz que o Justin Bieber é biba, porém muito novo para admitir, e contém trechos como: “pepino é melhor do que peito”; e “pra você sou bem rabudo, passivo, ativo, tanto faz entra com tudo”. O canal, que descobri depois ser bem famoso

³⁵ Para o tema, sugerimos o mini-documentário da Netflix chamado ‘Explicando’, episódio ‘K-pop’.

³⁶ Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=galo+frito. Acesso em: 28 abr 2019.

entre os alunos, traz ainda títulos como “Essa mina é uma vaca” paródia de “This girl is on fire”, da Alicia Keys, e “Me come baby”, paródia de “Call me maybe”, da Carly Ray Jepsen.

Eagleton (2003) defende que os estudos culturais na pós-modernidade devem problematizar a relação entre uma noção de cultura muito ampla e outra muito restrita. Transitamos entre culturas e somos atravessados por elas, ressignificando os signos, atribuindo valores e reconhecendo os contextos de produção de fala como um espaço dialógico e ideológico de produção de conhecimento. Segundo ele, no momento estamos presos “entre uma noção de cultura debilitantemente ampla e outra desconfortavelmente rígida, e que nossa necessidade mais urgente nessa área é ir além de ambas.” (EAGLETON, 2003, p. 51-52). Ele problematiza a amplitude e a estreiteza do termo e conclui que a cultura sempre esteve em crise, porém, a cultura que antes designava um sujeito universal e suspendia nossos eus empíricos, com todas nossas contingências sociais, sexuais e étnicas, hoje significa a afirmação de uma identidade específica, em vez da transcendência desta. Ele conclui então que:

E já que essas identidades todas veem a si mesmas como oprimidas, aquilo que antes era concebido como um reino de consenso foi transformado em um terreno de conflito. Cultura, em resumo, deixou de ser parte da solução para ser parte do problema (EAGLETON, 2003, p. 60-61).

Eagleton (Ibid.) cita três formas de políticas de ruptura nas últimas décadas: o nacionalismo revolucionário; o feminismo; e a luta étnica. Dezesseis anos após tal assertiva, outros movimentos sociais engajados na luta por igualdade e justiça despontam global e localmente, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), movimentos para assegurar direitos da população LGBTQ+, negra, indígena, entre outros. São movimentos sociais que corroboram com a assertiva de Said (2003), que conclui que “a existência de indivíduos ou grupos em busca de justiça social e igualdade econômica [...] de fato leva a um desejo de articulação e não de silêncio” (Ibid., p. 34). São, portanto, movimentos que configuram arenas de embates culturais e identitários, que aspiram por mudanças políticas radicais no funcionamento da estrutura social.

Ações articuladas com fins de desenvolver uma sociedade mais justa e igualitária representam uma ameaça aos princípios capitalistas, neoliberais e colonizadores que tanto ameaçam o poderio do eixo hegemônico, hoje representado principalmente pelos EUA. Em tenebrosas transações, como já diz Chico Buarque, o atual governo brasileiro escancara, por meio de redes sociais ou de acordos mundiais feitos e desfeitos³⁷, que estamos vendidos à maior potência econômica mundial e sensíveis aos delírios de consumo que ele suscita, à medida em que grupos locais articulados para garantir direitos básicos têm sofrido tentativas de deslegitimação de suas lutas, criando o senso comum, através da língua e da mídia, de que esses seriam grupos de bandidos, invasores de terra e vagabundos promovendo terror social. É o que indica a atitude do atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, que garantiu a revisão da Lei Antiterrorismo, sancionada por Dilma em 2016, cujos excessos já haviam sido vetados pela presidenta à época. Em fevereiro de 2019, o deputado Jerônimo Goergen quis estender a Lei Antiterror aos movimentos sociais ao propor a alteração do parágrafo 2º da Lei³⁸. Seu objetivo era punir essas organizações caso elas “abusassem do direito de articulação”, como em casos de “ocupação de imóveis urbanos e rurais, com a finalidade de provocar terror social ou generalizado”. Reservar o lugar de ilegalidade para movimentos que emanam do povo é um atentado contra a democracia e o estado de direito. Qual seria então o papel da escola perante tal ameaça? Em seu livro ‘Escola e Democracia’, Saviani (2003) esboça como se articulam as relações entre educação e política:

Em outros termos: a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes.

³⁷ Como a decisão de transferir a embaixada brasileira em Israel de Tel Aviv para Jerusalém. A mudança da embaixada brasileira representaria um reconhecimento da cidade como capital de Israel, o que pode provocar não apenas atritos com palestinos e países árabes, mas também reações da comunidade internacional, cuja posição é de que o status de Jerusalém deve ser decidido em negociações de paz. Nos 70 anos, desde a criação de Israel, a postura da diplomacia brasileira sempre foi de equilíbrio entre os dois lados. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46083386>. Acesso em: 26 abr. 2019.

³⁸ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/entenda-a-lei-antiterror-que-pode-ser-ampliada-para-atingir-mst-e-mtst/>. Acesso em: 26 abr. 2019.

Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-se a se engajar na luta de libertação (SAVIANI, 2003, p. 87-88).

O compromisso das práticas educativas deve ser com a verdade, que pode não ser aquela produzida e disseminada pela mídia de massa ou mesmo aquela verdade produzida conforme critérios científicos, como se não houvesse quaisquer interesses escusos na produção do conhecimento. O compromisso da escola, portanto, deve ser com a verdade que é vivida e sentida todos os dias pelos povos historicamente oprimidos e violentados que tiveram o direito às suas próprias narrativas usurpado.

Na primeira aula do projeto pedagógico do primeiro ano, os alunos classificaram o que era prioridade para suas vidas, suas escolas e suas comunidades, dentre as descritas nas páginas 66 e 67 do LD. Como tarefa não compulsória para casa, foi pedido que pesquisassem quais são algumas das prioridades para uma comunidade indígena ou quilombola localizada em qualquer lugar do Brasil. O objetivo dessa atividade foi apresentar a realidade dessas comunidades, cujas culturas constituem a base para a elaboração de suas demandas. Todas elas, por exemplo, mencionaram a importância da conscientização ambiental, pois, como bem sabemos, a relação dos povos originários com o meio ambiente é muito intensa, por questões históricas, culturais e de ordem prática. Infelizmente, não tive acesso ao áudio da primeira aula, mas pude registrar o resultado da pesquisa, apresentada na aula seguinte:

Excerto 13: 1m3 - aula 2 - resultado do hw e livro pg 69 (gravação de áudio)

Alice: Eu fiz sobre uma tribo indígena e ela se chama Desana Tunaka, e as coisas mais importantes pra essa tribo é, tipo, a conscientização ambiental e respeito da natureza. Ela é localizada na Amazônia, em Manaus, e ela é bem isolada, mas tipo, tem visita e tudo mais. E o pajé dessa tribo recebe os visitantes dentro da oca e conta um pouco da história da tribo.

Marta: Fiz sobre a tribo indígena o nome é Xavante, eles ficam no Mato Grosso do Sul e em Goiás também, fica separado. A língua que eles falam é o Português, só que tem uma que é original também, Acuí ou Acuê, sei lá como fala isso, é original só que eles falam Português. É, as prioridades são também preservar o ambiente, a biodiversidade, os direitos deles também, e lutam por territórios, porque antes eles foram, os territórios eles foram tomados por...ai meu Deus...por fazendeiros que pegaram essas terras pra eles, e aí eles ficaram sem terra e eles estão lutando por isso. Eles também, eles lutam por igualdade, porque,

pela saúde, eles lutam pela saúde porque eles não vêm pra área urbana, vamos dizer, pros hospitais porque eles acham que vão ter muito racismo com eles, porque já tem isso, então eles acabam ficando doentes por causa disso, eles não vem pra cá porque eles têm medo, e...não é vergonha, é... (*outra aluna diz 'prevenir'*) é, prevenir o racismo com eles, dessa humilhação, vamos dizer assim.

Luan: Eu fiz sobre a tribo quilombola Kapu, que se localiza no baixo Rio Pará, eles falam português e as prioridades eu achei falando sobre a regularização de terras, estratégias de saúde e a ruralização nacional.

Carlos: Eu falei sobre os quilombos no geral, localizados no Brasil, falam Português e tem a prioridade a saúde e a construção com materiais da...da...naturais.

Como resultado dos excertos acima, foram registradas no quadro as palavras *environmental awareness*, *health* e *land*, sendo as duas últimas trazidas em inglês pelos próprios alunos. Além disso, foi uma ótima oportunidade de ressaltar o movimento indígena e quilombola que ganhou notoriedade com o uso da hashtag #demarcaçãojá, cujo objetivo é resguardar o direito à terra e meios de produção, garantindo a sobrevivência desses povos.

No pensamento pós-moderno, o conceito de cultura está ligado à prática, “segundo a qual os símbolos são criados e recriados na negociação entre as pessoas na interação, ou seja, nos processos intersubjetivos, sendo a ênfase colocada nos aspectos procedimentais, sociais e conflituosos da atribuição de significados” (SALOMÃO, 2015, p. 368 - 369). O conhecimento de mundo sendo socialmente construído na interação e no discurso pressupõe interações que geram tensões necessárias para compreendermos quem somos e os processos políticos, históricos e sociais que moldam nossas subjetividades. Essa concepção de cultura também é defendida por Maher (2007, p. 89), que reconhece que culturas propõem um sistema de significação e que “são alvos de disputas internas”.

A partir de uma perspectiva histórica, utilizamos um componente lexical para ilustrar como a língua determina culturas e, como culturas são determinadas pelo uso que fazemos da língua. Nos últimos anos, com o avanço dos movimentos e estudos feministas no mundo, algumas palavras começaram a ser utilizadas para designar violências psicológicas sistêmicas de gênero, praticadas nos diversos âmbitos sociais, especialmente nos relacionamentos afetivos. A palavra *Gaslighting* é usada para definir uma forma de abuso

psicológico que consiste em distorcer fatos e fazer com que o parceiro ou a parceira duvide de sua própria condição de saúde mental³⁹. Diz-se ser uma palavra feminista, como se seu significado só se realizasse em um contexto influenciado pelo pensamento feminista, ou seja, se eu não sou feminista, não preciso admitir a existência de uma palavra feminista e, por consequência, eu nego também a existência da prática de *gaslighting*. Dessa forma, os significados de novos signos linguísticos só são legitimados se as práticas que eles descrevem também o são, dentro de uma comunidade específica. A língua parece ser um terreno um tanto quanto democrático nesse sentido: se eu não quero admitir a existência de algo, basta maldizer sua forma de representação linguística, assim como seus usuários.

A grande questão é que a prática de *gaslighting* é geralmente relatada em relacionamentos heteroafetivos, em que o homem quase sempre é o abusador. Sendo assim, entendemos que tais violências sempre existiram e que, se antes não eram questionadas, isso se deve ao fato de que não era o tipo de assunção que uma sociedade de cultura patriarcal se prestaria a fazer. Insistir no uso desse vocabulário e designar um equivalente na língua materna, é um ato político de resistência pelo discurso. Não coincidência, essas palavras começaram a aparecer proporcionalmente à medida em que as mulheres foram se libertando do papel social que até então lhes era incumbido. Se não entendermos e respeitarmos a construção do significado do que é ser mulher, que pode estar sendo ou ter sido psicologicamente violentada, estaremos silenciando as vítimas e negando importantes experiências constituintes de suas subjetividades. Essa prática é socialmente irresponsável e vai de encontro a uma concepção de educação que preza pelo respeito, pela ética, pela democracia e pelos valores humanos. Isso posto, é fundamental para esta pesquisa provocar reflexões sobre relatos como este:

Excerto 14: 3m5 - aula 1- fear, pg 84 (gravação de áudio)

[00:43:19]

Profa. Rafaella: Deixa eu fazer uma perguntinha sobre o texto? Qual é a situação da África do Sul? O que o texto fala sobre a África do Sul? (*pausa*) Quais são os dados sobre África do Sul? Porcentagens? Alguém sabe? Tá no second paragraph, facilitar pra vocês.

³⁹ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/15/internacional/1505472042_655999.html. Acesso em: 2 nov. 2019.

Lisa: 60% das mulheres disseram... que elas se sentem seguras...
per aí...

Profa. Rafaella: 60% então...

Aline: Disseram que sentem que seus lares é um lugar seguro.

Profa. Rafaella: E o que acontece com os outros 40%?

Aline: Sentem que não. Não se sentem seguras.

Profa. Rafaella: Por que vocês acham que elas não se sentem seguras?

Aline: Porque provavelmente elas sofrem algum tipo de violência dentro de casa.

Lisa: Ou porque elas moram numa zona periférica e a violência acaba chegando dentro das casas delas, não fica só nas ruas.

Profa. Rafaella: Essa é a realidade de alguém aqui?

Amanda: Sim

Aline: Já foi.

[00:44:50]

Profa. Rafaella: E que mais da África do Sul? 12 %...?

Aline: É... apenas 12% se sentem seguras de abusos verbais ou psicológicos nos seus bairros no Zimbábue.

Profa. Rafaella: 12%. Quantos porcentos sobram? Mathematics.

Aline (risos): Oitenta e oito.

Profa. Rafaella: Eighty-eight.

[00:46:06]

Profa. Rafaella: Now you girls, vcs se sentem seguras ou vocês têm fear? Vocês se sentem seguras verbalmente?

Alice: Não.

Bruna: Sim.

Profa. Rafaella: Vocês sentem segurança assim. To falando da realidade de vocês, a realidade de vocês inclui bairro, escola, família, trabalho. Vocês se sentem seguras?

Amanda: Verbalmente sim.

Profa. Rafaella: E psicologicamente?

Alice: Psicologicamente não.

Profa. Rafaella: Não? Why not?

Alice: Porque às vezes existem algumas pessoas do nosso convívio que...não têm noção assim, do que falam e...**às vezes elas não percebem, mas acabam propagando de forma inconsciente um medo que vem em cima da gente, e a gente não tem muito o que fazer...**ou acaba falando: vai sair com esse short? Aí você fica “ai meu Deus, eu vou, porque?” (*risos*)

Profa. Rafaella: A gente é pressionada psicologicamente da hora que a gente acorda até a hora que a gente vai dormir, né. É a roupa, é... a palavra que usa. Alguém mais? Sobre algum tipo de violência psicológica ou verbal?

Carla: **Eu fui impedida de cortar o cabelo.**

Bruna (em tom de espanto): Oh...

Carla: **Porque segundo minha mãe eu vou parecer um homem se eu cortar o cabelo.**

Bruna (sussurrando enquanto a professora fala com a turma): Então você não vai cortar o cabelo não?

Carla (sussurrando enquanto a professora fala com a turma): **Ela disse que se eu cortar o cabelo ela não vai (Inint.) [00:47:51] pra você ter noção assim...do nível.**

Profa. Rafaella: **E você acha que vai ficar parecendo um homem?**

Carla: **Se eu ficar é problema meu, num é?**

Profa. Rafaella: E você se incomoda se você ficar parecendo um homem?

Carla: Não.

Profa. Rafaella: Ok. Good. That's it! Mas enquanto você está com sua família você obedeça sua mãe, tá? (*risos*)

Carla: Exatamente.

Nossas crenças, nossas ideologias, nossos valores, nossos modos de viver e de compreender o mundo inevitavelmente se concretizam na língua. A construção social binária de gênero na cultura ocidental moderna definiu que mulheres de cabelo curto ficam parecidas com homens, um raciocínio que só se sustenta quando submetido ao modelo normativo de gênero historicamente imposto por homens, brancos, héteros, cisgêneros e sexistas, em que homens sempre têm cabelos curtos, e mulheres nunca. Essa lógica sequer considera a existência de indivíduos que não se enquadram nesse sistema de representação de gênero binário. É essa a lógica binária e fixa de gênero que leva a mãe da aluna Carla a impedir que ela corte o cabelo pois, se assim o fizer, ficará parecida com um homem. É essa a lógica que ajuda a construir um ideal de

masculinidade e feminilidade em que meninas e mulheres não sentem seus corpos seguros, dentro ou fora de casa. É essa lógica que cria um lugar de medo ao invés de liberdade para a expressão individual da mulher, seja devido a um short curto, ou a um corte de cabelo dito não feminino. Ainda sobre a influência da família em relação a nossas percepções sobre cultura, apresentamos o excerto abaixo, em que a aluna Jenifer discorda que ela não possa romper com os paradigmas de sua família ou com quaisquer outros que não fazem parte de sua subjetividade:

Excerto 15: 3m5 - conversa inicial - discussão aberta (gravação de áudio)

[00:17:50]

Jenifer: Ah, então, eu queria...quanto ainda...da visão da cultura, eu também cresci num lar muito religioso e não tenho a mesma visão dos meus pais. Mas eu entendo e eu concordo que, quando você cresce num lar religioso e você segue esse caminho, pela...pelas coisas que pregam a bíblia, os pastores, os padres, pregadores, essas coisas, você tem certos preconceitos já infiltrados na religião e isso é fato. Só que a pessoa pode crescer pra um lado que não siga isso igual foi o caso da (intint.) [00:18:40]. Mas aí não é uma...é uma exceção. **Agora é a mesma coisa, por exemplo, não querendo entrar no âmbito religioso, você crescer numa casa com dinheiro...não com dinheiro, assim, não rico...mas se você nunca passou fome, você não vai...você pode achar que é mimimi a pessoa que recebe noventa reais da bolsa família. Mas uma pessoa que passou fome e cresceu na miséria, ela nunca vai achar que aquilo é desnecessário. Nunca vai achar que aquilo tá...sustentando vagabundo que não quer trabalhar porque eu duvido que você consegue viver com noventa reais por mês se você não trabalhar.** Igual essas pessoas precisam desse dinheiro. Então a cultura, quando você acha que é racismo, acha que não é racismo, quando você acha que é mimimi, não é mimimi, depende do lado que você cresceu se você teve essas vi...se você teve vivência o suficiente pra entender o lado na marra ou se você tem consciência o suficiente pra entender que tem pessoas que não têm a vida tão privilegiada como você, e pelas mesmas coisas, tipo, se você é um branco que entende que o racismo é uma coisa pertinente ainda, se você é rico e entende que o bolsa família é importante, se você é hétero e entende que a homofobia existe, você tem consciência. Mas se você é negro, pobre ou homossexual, provavelmente você já viveu na pele e você entende por aí que essas coisas são ofensivas.

Quando a Jenifer admite a existência de realidades diferentes da dela, ela se coloca em um lugar de onde é possível entender sua posição de privilégio. Isso porque ela conseguiu de fato enxergar o Outro e reconhecer suas lutas e necessidades mais urgentes, como a fome. A diversidade de realidades existentes na escola pública possibilita desmistificar argumentos perversos que tentam justificar a opressão sobre grupos sociais específicos, como aqueles que

vivem na extrema pobreza e necessitam fazer uso de um programa social do governo para garantir o direito básico de se alimentar. Na escola Emília Ferreiro, por exemplo, o filho da médica estuda na mesma sala da filha da diarista que recebe o Bolsa Família, uma realidade que dificilmente aconteceria em uma instituição privada de ensino ou mesmo em uma escola pública em um bairro periférico, como é o caso da maioria. Essa possibilidade de convívio com as diferenças na escola pública estimula a consciência sobre as desigualdades e abismos sociais existentes dentro e fora dela. Como bem aponta a Jenifer, definir o que é mimimi e o que não é, vai depender “do lado que você cresceu” e das suas vivências. Porém, independentemente de onde você vem ou quem você é, é possível e necessário admitir a existência de preconceitos enraizados na sociedade, como o racismo e a homofobia. A conscientização de que ela tanto fala parece ser nesse aspecto: você não precisa ‘viver na pele’ o que vive um pobre, um negro ou um homossexual, para admitir a importância de defender o Bolsa Família, ou de ajudar a combater o racismo e a homofobia.

Refletir sobre nossas práticas enquanto educadores torna-se imperativo para desenvolver o papel ativo do aluno na análise, questionamento e possível modificação de culturas cristalizadas que fazem parte de seu cotidiano. “Como a cultura no sentido mais restrito tem sido comumente usada para legitimar o poder - isto é, usada como ideologia” (EAGLETON, 2003, p. 58), até que ponto a noção de cultura e diversidade oferecida pelo professor é mantenedora de relações desiguais de poder? Como isso influencia na construção da identidade dos alunos? Que hierarquias (micro ou macro) identitárias são sustentadas a partir da determinação de uma hierarquia cultural? As verdades sobre um povo ou sobre um indivíduo são construções sustentadas por relações desiguais de poder que necessariamente passam pela língua e cultura. Despertar a consciência dos alunos sobre esses mecanismos sociais de opressão dentro do jogo das diferenças (DERRIDA, 1991), para que tenham autonomia de refutá-lo através de uma agência social, é condição *sine qua non* para uma educação voltada para uma cidadania crítica e emancipação do pensamento.

2.3. Multiculturalismo e Interculturalidade

Segundo Salomão (2015), multiculturalismo pode ser caracterizado pela ideia de que “várias culturas podem coexistir dentro das fronteiras de um estado ou sociedade” (Ibid., p. 374). No excerto abaixo, podemos interpretar que a aluna Lara entende o Brasil como um país multicultural:

Excerto 16: 1m3 - conversa inicial - discussão aberta (gravação de áudio)

[00:07:48]

Lara: Professora, a cultura brasileira é algo que não pode ser generalizada. **Se a gente pensa como um todo, a primeira coisa que vem à nossa cabeça quando falamos de Brasil, a gente fala do arroz e feijão, a gente fala do tropical, das praias, do samba, do calor, mas a gente também esquece que tem várias outras civilizações do interior** (inint.) [00:08:06] *(ao fundo um aluno comenta “esqueceu do futebol”)*, por exemplo, a gente usa todo esse tempo do calor, do verão, mas a gente tem as pessoas do interior do estado do Espírito Santo, por exemplo, que têm a cultura do frio, a cultura do vinho, do morango, as dos poloneses, dos pomeranos. Então a cultura no Brasil é algo que é muito difícil você assim, generalizar e definir como um termo só.

Profa. Rafaella: Você acha que é difícil por quê? Por que Brasil é muito grande?

Lara: Não, **é porque o Brasil é uma mistura de povos, né**, tem os africanos, os pomeranos, tem os descendentes de europeus, a mistura dos negros, mulatos, caucasianos, então é muito difícil você generalizar como algo só.

Sendo o Brasil um país de muitos povos, parece óbvio que nele existem muitas culturas, porém, o que pode não ser tão claro para a Lara, são os conflitos que perpassam essas culturas. De qualquer modo, a aluna demonstra entender que cultura brasileira é plural demais para ser generalizada, ainda que com referências e símbolos nacionais supostamente unificadores da ideia de nação, como o feijão, o futebol e o carnaval. A aluna consegue perceber o quão multicultural é o Brasil, daí sua dificuldade em definir o termo. Nesse sentido, os PCNs destacam a importância de conhecer outras culturas:

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de

ser, agir, pensar e sentir, e a de outros povos, enriquecendo a sua formação. (BRASIL, 2000, p. 30)

Concordamos que conhecer outras culturas nos faz refletir mais sobre a nossa própria. Contudo, além de criar melhores condições e de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes com o outro, acreditamos ser necessário ir além. Digo problematizar que tipos de vínculos queremos estabelecer e com quem, questionar os porquês das semelhanças e dos contrastes entre nossas formas de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos e, principalmente, entender que forças estão agindo em prol de manter essas estruturas.

As abordagens para ensino do componente cultural em sala de aula de língua estrangeira geralmente estiveram bastante voltadas ao estudo da “cultura do outro” (SALOMÃO, 2015, p. 371). Salomão discorre sobre o que Risager (1998) chama de “abordagem estrangeiro-cultural”, cujo componente cultural estaria “baseado na concepção de cultura associada a um país (ou países) constituído de um grupo específico de pessoas, com uma língua específica, habitando um determinado território” (SALOMÃO, 2015, p. 372). É uma abordagem que explicitamente nega a existência dos povos nativos, e nega a velocidade com que as culturas dinamicamente se atravessam, inclusive dentro de seu próprio território. Além disso, essa abordagem coloca “a identidade” como algo pontual, afirmativo, fixo e estável.

Para Zizec (1998), o multiculturalismo está para o imperialismo cultural ocidental, assim como a autocolonização capitalista global⁴⁰ está para o colonialismo imperialista, ou seja, o multiculturalismo reitera o distanciamento entre culturas e consagra uma das partes como superior na relação, partindo de uma abordagem supostamente respeitosa em relação à cultura do Outro. Para ele, o multiculturalismo proporciona ideologias que se mostram ideais para o capitalismo global. De uma espécie de posição global vazia, o multiculturalismo trata cada cultura local como o colonizador trata as pessoas colonizadas:

⁴⁰ Zizec denomina de "autocolonização" a relação do universo do capital com o Estado-nação na era de capitalismo global. Segundo ele, “com o funcionamento multinacional do Capital, não nos deparamos mais com a oposição padrão entre metrópoles e países colonizados. A empresa global rompe o cordão umbilical que a une à sua nação materna e trata seu país de origem simplesmente como outro território que deve ser colonizado” (ZIZEC, 1998, p. 21).

[...] como "nativos", cuja maioria deve ser estudada e "respeitada" com cuidado. Ou seja, o relacionamento entre o colonialismo imperialista tradicional e a auto-colonização global capitalista é exatamente o mesmo que a relação entre o imperialismo cultural ocidental e o multiculturalismo: da mesma forma que no capitalismo global existe o paradoxo de colonização sem a metrópole colonizadora do tipo Estado-nação, no multiculturalismo há uma distância eurocêntrica condescendente e / ou respeitosa às culturas locais, sem se enraizar em nenhuma cultura particular. Em outras palavras, o multiculturalismo é uma forma de racismo negado, invertido, auto-referencial, um "racismo à distância": "respeita" a identidade do Outro, concebendo-o como uma comunidade "autêntica" fechada, para a qual ele, o multiculturalista, mantém uma distância que é possível graças à sua posição universal privilegiada. [...] respeito multiculturalista pela especificidade do Outro é precisamente o caminho para reafirmar a própria superioridade⁴¹(ZIZEC, 1998, p. 22)

O multiculturalismo admite a existência da diversidade cultural de forma a implicar que culturas são sistemas fechados, o que manteria uma espécie de autenticidade da cultura do Outro, e também da sua própria. Assim, a posição de superioridade é mantida por essa ideia de "pureza" existente na falácia de que existem fronteiras bem estabelecidas entre culturas. Nesse sentido, Souza (2010, p. 304) esclarece que a crítica da homogeneidade nos conceitos de nação, língua e cultura teve como objetivo "apontar a heterogeneidade que constitui esses conceitos, mas que desaparece diante de tentativas de formulá-los como estruturas normatizadoras abstratas, descontextualizadas e sem agência humana e social". Numa perspectiva pós-moderna, o multiculturalismo tolera enquanto o intercultural hospeda, uma vez que transcende conceitos normatizantes e homogeneizantes:

Ao contrário do multiculturalismo - que pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina - a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 16).

⁴¹ como "nativos", cuya mayoría debe ser estudiada y "respetada" cuidadosamente. Es decir, la relación entre el colonialismo imperialista tradicional y la autocolonización capitalista global es exactamente la misma que la relación entre el imperialismo cultural occidental y el multiculturalismo: de la misma forma que en el capitalismo global existe la paradoja de la colonización sin la metrópolis colonizante de tipo Estado-Nación, en el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular. En otras palabras, el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un "racismo con distancia": "respeto" la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad "auténtica" cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada.[...] el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad.

O multiculturalismo não dá conta de produzir espaços favoráveis à problematização de relações de poder desiguais, já que ele sustenta a naturalização de uma hierarquia cultural velada. O objetivo então passa a ser analisar como nossa própria cultura marginal é influenciada pela do Outro. Enquanto isso, nossas identidades, fragmentadas e descentradas (HALL, 2006), são desconstruídas e formadas no interior de nossos sistemas de representação, em um contínuo processo dialógico de um mundo cada vez mais globalizado e intercultural, como mostra Canclini (2004), ao defender que:

as identidades dos sujeitos formam-se agora nos processos Inter-étnicos e internacionais, entre fluxos produzidos pelas tecnologias e as corporações multinacionais; intercâmbios financeiros globalizados, repertórios de imagens e informação criados para serem distribuídos a todo o planeta pelas indústrias culturais. Hoje imaginamos o que significa serem sujeitos não somente desde a cultura em que nascemos, mas, desde uma enorme variedade de repertórios simbólicos e modelos de comportamento. Podemos cruzá-los e combiná-los [...]. As certezas das teorias sobre o indivíduo e a sociedade são postas entre sinais de pergunta pela recomposição das ordens socioculturais que alcançam a todos (CANCLINI, 2004, p. 161).

Dessas teorizações sobre cultura, multiculturalismo e interculturalidade, penso que somos sujeitos constituídos por uma gama de modelos advindos de diversas culturas e, dado o imperialismo da língua inglesa, estamos constantemente sujeitos aos repertórios simbólicos por ela expressados. Quando desse contato entre culturas, a preocupação reside em entender o quanto continuamos a reproduzir lógicas que nos oprimem, nos silenciam e nos sujeitam a assumir uma postura passiva na construção de sentidos. Penso ainda que, para o contexto escolar, um passo importante para atacar essa questão passa a ser desmistificar a noção de cultura como um sistema estanque e com linhas bem desenhadas entre uma e outra (SOUSA SANTOS, 2007). No excerto abaixo, os alunos desenvolveram um pensamento muito pertinente sobre a criação do Brasil, mas mostra também que eles entendem cultura como algo fixo, como se cada povo tivesse “uma cultura” específica. Como os contatos com outras culturas foram impostos na época da colonização, a sensação dos alunos é a de que o Brasil nunca teve a chance de ter sua própria cultura:

Excerto 17: 1m3 - conversa final - conceito de cultura 5 (gravação de áudio)

[00:01:22]

Jenifer: ...a cultura do roubo, da homofobia, do preconceito, do racismo... (inint.) [00:01:29].

Clara: O brasileiro merece, tá? E é isso. A cultura do Brasil morreu há muito tempo e é assim que eu penso...

Marta: Morreu, morreu no incêndio, vai morrendo aos poucos, no incêndio lá do... né, do museu... (inint.) [00:01:51] aonde que veio, né, colonizar o Brasil, os portugueses vieram (inint.) [00:01:59].

Clara: O Brasil morreu antes de ser Brasil.

As alunas associaram cultura brasileira aos seus aspectos negativos, quase que como se eles fossem definidores do que é ser brasileiro. Marta afirma que a cultura brasileira morreu no incêndio do Museu de História Nacional, uma colocação pertinente, já que o lugar é símbolo da história e cultura do povo brasileiro. Se para a Clara o Brasil morreu há muito tempo, antes mesmo de ser Brasil, talvez seja porque ela perceba cultura como algo fechado, algo que pode ser definido como pertencente a este ou aquele povo. Os alunos do terceiro ano também levantaram uma reflexão sobre o tema. Diferente da fala anterior, eles entendem que cultura brasileira é justamente o resultado desses contatos com outros povos:

Excerto 18: 3m5 - conversa inicial - conceito de cultura 5 (gravação de áudio)

[00:02:59]

Profa: Rafaella: Question number three. What is Brazilian culture?

Aline: Favela, soccer, samba, futebol (inint.) [00:03:18] Lula, Lula livre.

Clara: Ah o Brasil não tem uma cultura certa (inint.) [00:03:26].

Aline: A cultura dele é tudo isso, todo esse negócio.

Larissa: Eu acho que a cultura Brasil, assim, Brasil raiz, é a cultura indígena. **Todo o resto que não é cultura indígena é cultura miscigenada.** África, Europa...

Aline: Ah, mas aí, se for, tipo... aí não é do Brasil, tá ligado? (inint.) [00:03:47].

Larissa: Mas o Brasil era isso, né?

Marta: Pindorama. (inint.) [00:03:54]

Aline: Não, tipo assim, é... **porque só se tornou Brasil depois que o europeu chegou, né? Então...**

Larissa: **Eu acho que a cultura brasileira é isso tudo, é a cultura indígena, negra e branca...tudo junto.**

Clara: É mistura! É mistura!

Larissa: E é isso, é a broa... (inint.) [00:04:10]

Clara: **Língua portuguesa, tem que ter língua portuguesa.**

Marta: E, tipo, sushi com (inint.) [00:04:17]

Larissa: Sushi de manga, sushi com cream cheese, e manga, sushi de estrogonofe... já viu isso, véi? (inint.) [00:04:27] é igual aquelas pizzas doces, que é gostosona (inint.) [00:04:37] mas é muito bom, véi. Eu não vou julgar, sabe.

Clara: Não vou julgar, porque eu como.

Marta: Cultura brasileira, pizza meio a meio que cobra o maior valor numa metade da pizza.

Clara: Mas isso daí, isso daí não é daqui. Pizza doce.

Larissa: Não, eu não tô falando da pizza, tô falando... a cultura do Brasil, ó, a pizza... (inint.) [00:04:55] uma é de estrogonofe, a outra portuguesa, a outra de brigadeiro e, a outra, pizza de sushi. Essa é a cultura brasileira.

Marta: Mas vale a pena essa, véi.

[00:05:51]

Aline: ... Pão de alho de chocolate, véi.

Marta: Eca...tinha o alho também?

Aline: Eu não sei, mano, eu tenho que ver, mas eu acho que não, acho que é só o pão e o chocolate, né?

Marta: É só uma ideia, hehe...

Clara: (inint.) [00:06:00] ... pegou o bolo de chocolate e colocou lá "Pão de alho de chocolate".

[00:06:45]

Marta: Deixa só eu falar na moral aqui senão a professora vai ficar bolada. **Cultura brasileira, é... reflete a nossa miscigenação porque... ela é formada de várias culturas, africanas e europeias... então a gente tá sempre adaptando e mudando tudo que a gente faz, tipo.... pizza de sushi e sushi de cachorro quente. E essas coisas assim que caracterizam a cultura brasileira.**

Clara: Hora da bagunçaaaaa (*era o fim da aula e os alunos estavam reorganizando as carteiras*).

Interessante destacar o comentário da Larissa de que, se não é cultura indígena, então é cultura miscigenada, e depois compará-lo ao da Aline que diz que o Brasil só se tornou Brasil depois que o europeu chegou. Diferentes concepções de Brasil provocaram diferentes percepções do que é cultura

brasileira. O primeiro comentário foi feito por alguém que considera como Brasil o território que é hoje assim chamado, mesmo não tendo o nome de Brasil antes da colonização. Já para a Aline, falar sobre cultura brasileira significa falar de um Brasil inerentemente miscigenado, que fora concebido e nomeado durante períodos de contatos culturais com outros povos, principalmente negros africanos e europeus. É uma concepção de cultura que se aproxima mais à análise da Marta, destacada em negrito no fim do diálogo, de que cultura brasileira, adaptável e movente, é formada de várias culturas. Entretanto, vale ressaltar que os estudos culturais pelas lentes de Hall (2006), Eagleton (2003), entre outros, bem como os estudos decoloniais, nos ajudam a problematizar esses discursos e visões sobre a cultura brasileira. Primeiramente, a discussão gira em torno da cultura brasileira, no singular, como se isso fosse possível. Ferraz (2016), apoiado em Hall (2006) e Said (2003), defende o conceito de cultura(s), sempre no plural, e sempre fora das perigosas dicotomias alta x baixa cultura, Cultura com C maiúsculo (elite, moderna, europeia ou do Norte Global) e cultura com c minúsculo (HALL, 2006), local, localizada, não hegemônica, popular e de baixo. Em relação à perspectiva decolonial, mesmo considerando o Brasil esse “melting pot” (FERRAZ, 2016) de culturas e diversidades, a discussão das alunas nos mostra que “a cultura brasileira” é sempre menor, bagunçada, desorganizada, “uma pizza misturada” que não é e nunca será uma pizza original. Em um outro grupo de discussão, os alunos acreditam que apesar de toda essa mistura de povos, ainda conseguimos ter o nosso, o brasileiro:

Excerto 19: 3m5 - conversa inicial - conceito de cultura 2 (gravação de áudio)

[00:00:05]

Maria: É...os indígenas, o africano, europeus...

Alice: Sim. É, eu acho que a cultura brasileira é a junção de todas essas... esses povos. Por isso que é tudo tão misturado, tudo tão miscigenado assim, né, tipo, a galera meio doida assim, cheia de costumes diferentes, é mó... é, eu acho legal.

Jenifer: **Eu acho que é um pouco de cada e, mesmo assim, a gente consegue ter, tipo, o nosso. Entendeu?**

Maria: **Ainda é o brasileiro.**

Dizer que somos um pouco de cada povo, mas que mesmo assim conseguimos ter o nosso, parece uma forma de afirmar nossa própria identidade cultural que, pode até sofrer influências de outras culturas, mas não estará sujeita às imposições hierarquizantes provenientes delas. Trabalhar com cultura numa concepção modernista através do aparato escolar, é institucionalizar a opressão sistêmica que sustenta as desigualdades e injustiças sociais. Não é sobre inserir o aluno em uma outra cultura, mas pontuar as diferenças culturais de cada povo, e problematizar quais foram os processos dialógicos socio-históricos que culminaram nas atuais paisagens culturais e nas formas como significamos o mundo por meio da língua, a partir do nosso contexto local. No excerto abaixo, chamamos atenção para o trecho em que o aluno diz que “cultura é tudo que você acrescenta”. Apesar do strogonoff ser um prato russo, nós, brasileiros, nos apropriamos dele e acrescentamos a batata palha, um ingrediente representativo de nossas práticas alimentares locais. Assim, o strogonoff com batata palha já não pertence mais àqueles que concebemos como o outro, mas sim a nós, brasileiros:

Excerto 20: 3m5 - conversa inicial - discussão aberta (gravação de áudio)

[00:05:00]

Mateus: O Léo falou uma parada interessante, que tipo assim, uma parada interessante, tipo assim, **cultura é tudo que você acrescenta**, por exemplo, o strogonoff é russo a gente coloca...

Alunos (em coro): Batata palha.

Mateus: Batata palha, isso em cima dela, o cachorro quente é alemão, a gente começou a tacar um monte de molho nele, não muda ela, a gente acrescenta, a gente não muda ela, a gente acrescenta.

Liz: Mas eu acho que você tá mudando ela, é igual você pegar uma receita e mudar uma parada, vira outra coisa.

Mateus: Mas você tá acrescentando, você não vai mudar.

Liz: Então, se você acrescentar, você muda.

Jessica: Já que culturas são hábitos, eh, são crenças, e nós mudamos os nossos hábitos e às vezes deixamos de crer em alguma coisa, então **acredito que sim, que dá pra mudar a cultura**. Isso dá até uma esperança pra mudar essa cultura de... cultura de estupro (*aluna ri vergonhosamente*).

A ideia de que acrescentamos algo a culturas já existentes parece ser fundamentada em uma concepção de multiculturalidade, pois pressupõe que existem fronteiras bem estabelecidas entre culturas, o que tornaria possível acrescentar algum elemento a elas, porém não as modificar. Liz reflete sobre essa ideia de acréscimo pois, para ela, a adição da batata palha não só adiciona, mas modifica uma cultura já existente. Já Jessica conclui, então, que isso deve ser visto como algo bom, pois, se podemos modificar culturas ao adicionar novos elementos a ela, então culturas nocivas, como a do estupro, podem ser modificadas por nós. A interculturalidade representa uma possibilidade de diálogo entre as culturas (WALSH, 2012), que se chocam e se modificam, porém, isso só é possível quando abandonarmos a ideia de culturas superiores e inferiores, corroboradas pela divisão dicotômica entre eu o Outro.

O projeto da modernidade compactua com a reprodução de práticas sociais arquitetadas sob uma lógica colonial, que não prevê o dissenso causado pela diversidade de línguas e culturas de um território, uma vez que elas são compreendidas como monológicas, “isto é, como uma [lógica] que encerra possíveis conversas com outras maneiras de saber e viver”⁴² (VERONELLI, 2015, p. 127). O violento contato cultural forçado na época da colonização assume novas formas de opressão, inclusive linguística, estruturada com o apoio de membros de uma sociedade historicamente patriarcal, racista, homofóbica, xenofóbica etc. (WALSH; MIGNOLO, 2014).

Veronelli (2015) indica a construção de uma crítica decolonial como contribuição para pensar e articular o problema das consequências linguísticas e comunicativas dos processos de racialização da modernidade. Para a autora, a relação entre língua e racialização é feita dentro de uma filosofia, ideologia e políticas eurocêntricas, que inclui políticas linguísticas. Por outro lado, no exercício da mudança de paradigma, os interlocutores não são “simples comunicadores, mas seres que são interlocutores em comunidades no sentido que escapa à redução colonial”⁴³ (ibid., p. 128). Dessa forma, dentro de um paradigma que procura superar as consequências das reduções coloniais sobre indivíduos, os alunos não podem ser apenas simples comunicadores, tanto em

⁴² that is, as one that closes possible conversations with other ways of knowing and living

⁴³ beings who are interlocutors in communities of sense that escape the colonial reduction

suas relações com a escola quanto em suas relações com o mundo. E, já que eles conseguem se enxergar como possíveis modificadores de culturas, o debate foi direcionado para uma reflexão sobre culturas linguísticas presentes no atual contexto brasileiro:

Excerto 21: 3m5 - conversa inicial - discussão aberta (gravação de áudio)

[00:06:00]

Profa. Rafaella: Que cultura você diria que hoje em dia está em alta em relação à língua?

Alunos (em coro): **Cultura do ódio.**

Profa. Rafaella: Cultura do...?

Alunos (em coro): Ódio.

Profa. Rafaella: E por que essa cultura do ódio está especificamente mais intensa atualmente?

Pedro: **Porque o país tá vivendo momentos de crise econômica. Basicamente.**

Mateus: A pessoa sem dinheiro...

Pedro: Véio, quando você não tem dinheiro, não tem emprego, você não tem expectativa, você (inint.) [00:06:30].

Profa. Rafaella: Então vocês acham que uma crise econômica, financeira, por exemplo, pode agravar as formas como a gente usa a língua?

Alunos (em coro): Pode.

Carla: Mas não só, a culpa dessa cultura do ódio que a gente tá vivendo não é só por causa da crise econômica, sabe, tem todas as outras paradas que (inint.) [00:06:53].

Profa. Rafaella: Por exemplo?

Carla: Ah, tanta coisa, gente (*risos*).

Maria: Professora, (inint.) [00:07:00] essa cultura do ódio, esse discurso de ódio de todos os lados assim, a anti esquerda, a anti direita. **Os candidatos com ideologias mais violentas e os candidatos que querem combater isso, eles tão entrando, os eleitores tão entrando em conflito e isso tá gerando muita desavença e isso caracteriza a cultura do ódio aumenta e a língua pode ser usada pra esse motivo.**

Bia: Eu acho também que...com todos esses fatores incluídos, a falta de dinheiro que também é muito importante. **Eu acho também que hoje em dia as pessoas têm falta de empatia uma com a outra, sabe? Eh, falta de se importar, de querer saber tá bem, se tá precisando de alguma coisa.** Isso tá gerando muito problema, principalmente entre os jovens, que eu vejo muito jovens se atacando,

quem é mais isso, quem é menos isso, quem sofre mais, quem não sofre mais. Então, então isso tá atingindo muito, e surgiu essa propagação de ódio, assim, pra todos os lados.

Maria: Very good.

Pedro: Professora, eu acho que o problema é dinheiro. Vou ser sincero. Eu não vejo rico [00:08:22].

Profa. Rafaella: Mas você não vê rico usando a língua pra ofender, por exemplo?

Pedro: Não (*em tom de “não foi isso que eu quis dizer”*).

Alunos (em coro): Aaaah.

Carla; Ah, tá, perafí.

Pedro: Mas aí, vamos supor, às vezes é porque o negócio dele não tá de acordo, sacou?

Jessica: Eu acho que falta amor, né, as pessoas tão tipo, tudo que elas fazem é só pra elas. Não tem ninguém, não tem tipo... ah, eu quero que aconteça isso pra eu me sair bem, eu vou me sair bem. E o outro? Ah, o outro tanto faz, eu não tenho nada a ver com a vida dele, só eu, eu, eu, só isso que tá acontecendo na sociedade. E tipo, **ninguém tá aprendendo a lidar as com diferenças**, tipo, se você é diferente de mim então eu vou tacar pedra em você porque você é diferente de mim, eu sou perfeito. E é isso que tá acontecendo na sociedade. Tipo, ainda, por mais chocante que seja ainda tem gente que não sabe lidar com pessoas que são negras. Porque, só porque são diferentes é, tem que tratar mal, porque ele é negro, olha só, é bandido. E é isso que tá acontecendo, tá espantoso, não tá dando nem pra acordar assim e dizer, ai quero viver nesse mundo, tá desanimador, isso tá deixando as pessoas loucas.

Ao serem perguntados sobre culturas que estão associadas ao uso da língua, foi quase unânime o exemplo da cultura do ódio. Para o aluno Pedro, isso acontece por causa da crise econômica que o país enfrenta. Para Maria, foi devido à polarização política entre direita e esquerda. Já para Bia, o agravamento do discurso de ódio se deu por causa da indiferença com o outro, constatação com a qual a Jessica concorda, e adiciona ainda que não estamos aprendendo a lidar com as diferenças. Todas essas colocações são pertinentes e uma interpretação dos fatos não exclui a outra. O que todas elas têm em comum é o uso da língua para expressar ódio pelo Outro. Por fim, os alunos concluíram que estamos fazendo mau uso da língua, representado por uma série de verbos destacados em negrito ao longo do diálogo abaixo:

[00:09:55]

Profa. Rafaella: Se a língua é uma forma de se expressar, é usada pra comunicação, a língua está sendo bem usada, nesse contexto que ela falou?

Alunos (em coro): Não.

Profa. Rafaella: Então, eh...você acham que língua é só comunicação?

Alunos (em coro): Não.

Profa. Rafaella: A função da língua é só pra se comunicar?

Alunos (em coro): Não.

Profa. Rafaella: Pra que ela pode ser usada também?

Mateus: Pra se expressar.

Profa. Rafaella: Pra se expressar, ok, se expressar e se comunicar. Além disso, quando eu falo, sei lá, que uma mulher está vestindo roupa curta e que ela tá pedindo, eu to usando pra me comunicar e me expressar. Mas eu tô fazendo mais do que só me expressar, eu tô me expressando como? Que que eu tô fazendo com essa, com a língua que me deu a oportunidade de me expressar? Eu to usando ela pra fazer o que?

Maria: Pra **julgar**.

Liz: **Discriminar**.

Aline: **Ofender**.

[00:11:23]

Profa. Rafaella: E...eu tenho uma outra pergunta, quando a mídia se expressa, por exemplo, a função dela, ela usa a língua só pra se expressar? Só pra comunicar um evento?

Alunos (em coro): Não.

Mateus: **Manipular**.

João: Ela quer sangue.

Profa. Rafaella: Ela usa pra?

Pedro: **Ganhar** dinheiro.

José: **Manipular**.

Maria: **Influenciar**.

Carla: **Doutrinar**.

Liz: **Informar** também, né.

Pedro: **Ganhar** dinheiro.

Os verbos utilizados pelos alunos salientam o poder que a língua tem e, como consequência, as instituições que em muitas formas a controla. Esse controle midiático é também preconizado por Ferraz (2009), que problematiza como a dicotomia “nós” X “eles” gera intolerância, guerras e migrações em massa de pessoas deixando seus próprios países. As diferenças são acentuadas pela mídia, que cria identidades através da repetição de uma verdade forjada. O filme *Babel* (2006) é um drama com quatro enredos que vão se interconectando à medida em que seus personagens se encontram e se transformam. O filme se passa após o 11 de setembro e, por isso, quando sua esposa é atingida por uma bala perdida no Afeganistão, o americano Richard Jones logo associa o evento a um atentado “terrorista” contra os EUA. Ferraz e Silva (2016, p. 229) analisam a língua e cultura no filme *Babel*, e argumentam que após a queda das torres gêmeas, “a figura do Outro como ameaça ganha força com a profusão midiática de notícias sobre o que foi denominado terrorismo e com as sucessivas intervenções militares dos Estados Unidos e seus aliados, em território alheio”. A distância criada, especialmente pela mídia, entre o eu e o Outro, reflete na sociedade de maneira abrangente e perversa, daí a importância de avançar o conceito de multiculturalidade para o de interculturalidade, criando espaços onde eu consiga me reconhecer no outro e ser modificado por ele.

A compreensão do conceito de interculturalidade pode ser muito ampla e difusa, por isso, Walsh (2012) explica o uso e sentido contemporâneo da interculturalidade a partir de três perspectivas distintas. A primeira é a relacional, que se refere ao contato entre culturas, uma perspectiva que oculta ou minimiza os conflitos e os contextos de poder e dominação que permanecem na relação entre culturas. A segunda é a funcional, uma perspectiva que reconhece a diversidade cultural e procura inseri-la na estrutura social estabelecida. Com discursos que visam promover o diálogo, a convivência e a tolerância, ela é “funcional” ao sistema existente, pois não trata das desigualdades sociais e culturais, sendo ideal, portanto, para o modelo neoliberal vigente. Walsh (Ibid.) relata que a interculturalidade tornou-se um assunto da moda, mas, a consciência e reconhecimento da diversidade cultural subtraído de qualquer senso crítico, político, construtivo e transformador, pode reduzir a

interculturalidade a um novo multiculturalismo. Decerto os debates sobre interculturalidade na Europa são diferentes dos da América do Sul, pois aqui é “o lugar onde a aspiração de dominação mundial, a emergência do mercado mundial e a imposição da modernidade e sua outra face que é a colonialidade, tomou forma, prática e significado” (WALSH, 2012, p. 62). Assim, a autora argumenta que

[...] a interculturalidade só terá significado, impacto e valor quando for assumida criticamente, como uma ação, projeto e processo que busca intervir na refundação das estruturas e ordenamentos da sociedade que racializam, abaixam e desumanizam, isto é, na matriz ainda presente da colonialidade do poder⁴⁴ (WALSH, 2012, p. 62).

Essa interculturalidade é apresentada como possibilidade de mexer nas bases da colonialidade do poder, mas isso apenas se ela for entendida como um processo crítico e em constante movimento. Descolonizar o pensamento começa assumindo um outro posicionamento, para que se possa analisar as mesmas coisas por um outro ângulo, de maneira a expor a colonialidade do poder e como ela opera e, se possível, pensar em formas de resistência. Essa é a ideia da terceira perspectiva, que é a da interculturalidade crítica:

Com essa perspectiva, não partimos do problema da diversidade ou da diferença em si, nem da tolerância ou inclusão cultural (neo-liberal). Em vez disso, o ponto central é o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação com o capitalismo de mercado. Como processo e projeto, a interculturalidade crítica, como dizem os epítetos no início, “questiona, profundamente, a lógica instrumental irracional do capitalismo” e aponta para a construção de “sociedades diferentes [...]”, ao outro ordenamento social⁴⁵ (WALSH, 2012, p. 65).

Para a autora, enquanto o eixo central da interculturalidade funcional (que se assemelha ao multiculturalismo) é a diversidade cultural, a interculturalidade crítica se preocupa em questionar a primeira perspectiva, com seus padrões de

⁴⁴ la interculturalidad en sí, solo tendrá significación, impacto y valor cuando está asumida de manera crítica, como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan, es decir en la matriz aún presente de la colonialidad de poder.

⁴⁵ Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo)liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado. Como proceso y proyecto, la interculturalidad crítica, como dicen los epítetos al inicio, “cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo” y apunta hacia la construcción de “sociedades diferentes [...]”, al otro ordenamiento social.”

racialização que mantém discriminações e desigualdades. Assim, Walsh conclui que

A interculturalidade funcional responde e faz parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; O multiculturalismo crítico, por outro lado, é um chamado de e para pessoas que sofreram uma submissão histórica e subalternização, de seus aliados e dos setores que lutam, junto com eles, pela refundação e descolonização social, para a construção de outros mundos⁴⁶ (WALSH, 2012, p. 65).

Pensar nas relações interculturais como um exercício crítico não atende às demandas das instituições sociais, cuja manutenção depende da ideia de um encaixe de seus modelos econômicos vigentes dentro da ordem social de maneira supostamente pacífica e justa – ideia evocada pelo conceito de meritocracia, por exemplo. Assim, há de se articular o combate à interculturalidade funcional, de cuja base emergem paradigmas para a construção da diferença, uma agenda que, para Walsh (2012), apesar do que aparenta ser, na verdade não responde aos interesses do povo:

Embora a interculturalidade funcional assuma a diversidade cultural como eixo central, destacando seu reconhecimento e inclusão "administrável" na sociedade e no Estado nacionais (uni-nacional por prática e concepção) e deixando de fora dispositivos e padrões do poder institucional-estrutural - aqueles que mantêm discriminação, inequidade e desigualdade -, a interculturalidade crítica parte da questão do poder, do seu padrão de racialização e da diferença que foi construída com base nela.⁴⁷(WALSH, 2012, p. 65).

A interculturalidade funcional atua como um aparelho de dominação eficaz, na medida em que não dá condições de perceber as relações de poder ali presentes, menos ainda como elas atuam, com todos os seus dispositivos e padrões do poder institucional-estrutural que mantêm a discriminação, a inequidade e a desigualdade. Daí a importância de avançarmos nos estudos

⁴⁶ El multiculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros.

⁴⁷ Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión "manejable" dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural – las que mantienen la discriminación, inequidad y desigualdad –, la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello.

culturais, rumo à compreensão de uma interculturalidade mais dialética e sensível aos povos que sofreram, e aos seus descendentes que ainda sofrem processos de subalternização próprios da modernidade. Em oposição à perspectiva (neo)liberal acolhida pela interculturalidade funcional que busca “o diálogo, a convivência e a tolerância”⁴⁸ (Ibid., p. 63) como reconhecimento da diversidade e da diferença cultural, “a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe; é algo por construir”⁴⁹ (Ibid., p. 66). É sobre construir conhecimento a partir de outras bases de pensamento, que nos conduzam a outros entendimentos sobre as estruturas e ordenamentos vigentes, e o papel que eles desempenham nos processos de subalternização do Outro. Desse modo, as supostas boas intenções e garantias de um ambiente “administrável” e harmonioso trazidas pela interculturalidade funcional, nada mais é que uma forma de dominação capaz de nos prender a ciclos de alienação e preconceitos institucionalizados, como ocorre com o mito do falante nativo de inglês. A desarticulação de premissas idealizadas em torno da figura do falante nativo pode ser entendida como um movimento anticolonial que visa desestabilizar e descentrar modelos arquitetados mediante à suposta homogeneidade de conceitos relacionados à língua, cultura, nação e território.

2.4. O mito do falante nativo

O fascínio e desejo pela língua inglesa no século 21 parece ser proporcional ao seu domínio, exercido em diferentes atividades humanas que se concretizam pela língua. Esse domínio imperial da língua inglesa já era problematizado por Phillipson (1992), ao afirmar que:

O inglês ocupa uma posição dominante em ciência, tecnologia, medicina e computadores; em pesquisa, livros, periódicos e software; em negócios transnacionais, comércio, transporte e aviação; em diplomacia e organizações internacionais; em entretenimento de mídia de massa, agência de notícias e jornalismo; na cultura jovem e no

⁴⁸ el diálogo, la convivencia y la tolerância.

⁴⁹ la interculturalidad entendida críticamente aun no existe; es algo por construir.

esporte; nos sistemas de ensino, como a língua estrangeira mais amplamente aprendida⁵⁰ (PHILLIPSON, 1992, p. 6).

Partimos da premissa, portanto, de que o inglês é uma língua cujo imperialismo é evidente. Não raramente, os alunos avançam até a etapa do ensino médio firmes na crença de que existe o inglês americano e o inglês britânico, provando a hegemonia desses dois países falantes da língua e, por isso, geralmente colocados como os únicos modelos de referência de falante nativo. Além de subjugar outros países falantes da língua, não é considerado o fato de que, mesmo dentro de um mesmo território nacional, existe também uma variedade linguística. Conforme argumenta Cavalcanti (1999), essa linha de raciocínio se desenvolveu a partir da percepção criada de que nações são monolíngues, apagando assim as diferenças linguísticas e culturais existentes dentro delas.

[...] existe um mito de monolingüismo no país [...] esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português (CAVALCANTI, 1999, p. 387, grifo nosso).

O mito da nação monolíngue é sustentado por uma concepção antropológica de nação como uma comunidade política imaginada (ANDERSON, 2008), sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana. Segundo o autor, “ela [a comunidade] é imaginada porque os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (Ibid., p. 32). No plano institucional, afirmar que o Brasil possui duas línguas oficiais, Português e Libras (GUIMARÃES, 2005), por exemplo, é excludente na medida em que implica a não existência de outras línguas, um apagamento linguisticamente ratificado na qualificação de outras línguas como ‘dialetos’. Menezes de Souza (2010) descreve como os contatos interculturais em um país como o Brasil foram tão

⁵⁰ English has a dominant position in science, technology, medicine, and computers; in research, books, periodicals, and software; in transnational business, trade, shipping, and aviation; in diplomacy and international organizations; in mass media entertainment, news agency, and journalism; in youth culture and sport; in education systems, as the most widely learnt foreign language.

intensos, tornando-o um país “simultaneamente pós-colonial — em relação ao antigo poder colonial — e neocolonial em relação às culturas indígenas pré-coloniais que permanecem vivas em seu território” (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 290). Assim, quando imaginamos uma nação monolíngue, culturas indígenas são postas em uma posição marginal e continuam a ser vítimas de um processo colonial.

A sala de aula de língua inglesa parece ser o palco apropriado para que os alunos acreditem numa unicidade, materializada também através da língua, que determina a ascensão política, econômica e cultural de um povo ou país em detrimento do outro, quase como dizer que os EUA são uma potência mundial porque merecem, e não porque exploram o resto do mundo. A esperança reside em saber que podemos transformar a aula no momento ideal para refutar concepções reducionistas de língua, cultura e nação.

O mito do falante nativo pode ser interpretado como uma teoria neorracista (JORDÃO, 2006) que promove o apagamento da cultura local e o silenciamento de seus indivíduos, pois pressupõe a hierarquização de culturas baseada em modelos pré-estabelecidos de quem seriam falantes “nativos”. O mito do falante nativo, portanto, tem respaldado no projeto da modernidade e reproduz uma lógica colonial (Ibid.). Não raramente, elementos culturais são apresentados de forma hierarquizada e estereotipada na sala de língua inglesa, seja através do discurso colonizado do professor, de uma atividade no material didático, ou devido ao imperialismo da língua inglesa.

Os alunos de língua inglesa constroem uma relação com a figura do falante nativo idealizado como uma referência que denota prestígio, distinção e “alta” cultura. O linguista Rajagopalan (2003, p. 65-66) explica que a uma língua dita “estrangeira” está reservada a respeitabilidade, enquanto línguas de menor prestígio são comumente qualificadas como “exóticas”, ou até mesmo “dialeto”. Ele problematiza que essa diferença não é objetiva, mas produzida a partir de uma escala de valores com conotações ideológicas. Nesse sentido, Jucá (2017) preconiza que “reconsiderar o paradigma dominante implica lidar com a força e a soberania do falante nativo, sucessivamente reforçada em momentos e de formas diferentes” (Ibid., p. 135). Nesse contexto, cabe uma reflexão, por exemplo, sobre como os testes de proficiência internacional concebem a língua ao criar um conceito colonizante de proficiência. Sobre o TOEFL - acrônimo para

Teste de Inglês como Língua Estrangeira -, Kramersch levanta um questionamento muito pertinente: “Como a capacitação de indivíduos para falar uma língua estrangeira e passar em testes de proficiência tem ajudado a aumentar a paz e a harmonia no mundo?” (KRAMSCH, 1998, apud SALOMÃO, 2015, p. 363). As provas internacionais de proficiência em língua estrangeira são um símbolo de prestígio, é o reconhecimento oficial internacional de uma competência comunicativa em uma língua “estrangeira”. Assim, questionamos o que significa ter proficiência linguística nos contextos global e institucional. No âmbito da interação, ser proficiente pode se relacionar à inteligibilidade nas negociações de sentidos e intenções. No contexto institucional, a noção de proficiência cria o modelo “correto” a ser alcançado, o que significa estar o mais perto possível desse modelo idealizado, inalcançável e limitado, ditado pelos países falantes de inglês que são política, cultural e economicamente hegemônicos. Em um cenário em que a ideia de proficiência está atrelada à figura do falante nativo, o suposto ‘dono’ da língua (CANAGARAJAH, 2007), ser capaz de decodificar e reproduzir um sistema linguístico com acurácia, independente de questões sociais e históricas que perpassam os usuários desse sistema, de fato, não há muito espaço para a contribuição no que tange à paz e harmonia mundial.

Se a habilidade adquirida pelo aluno de utilizar a norma padrão da língua e ter um sotaque mais *native-like* é o que determina uma boa escola, uma boa aula, um bom professor ou um bom material, independentemente dos sentidos veiculados, então nós, professores de inglês, compactuamos com a colonialidade do ser, do saber e do poder que a pós-modernidade tem tentado revelar.

Se a língua é concebida somente como um instrumento de comunicação, o sistema educacional pode funcionar como um instrumento de opressão, especialmente porque este não está livre dos efeitos catastróficos provocados pelo neoliberalismo na educação. No Brasil, esses efeitos começaram a ser sentidos no final de 2016, quando o Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional 95/2016⁵¹, que ficou conhecida como PEC do fim do mundo,

⁵¹ Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/poder/270711/'PEC-do-fim-do-mundo'-%C3%A9-promulgada.htm>. Acesso em: 4 mai. 2019.

limitando por 20 anos os gastos públicos. Um outro golpe para a educação aconteceu no final de abril de 2019, quando o então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, anunciou que iria penalizar com bloqueio de recursos especificamente as universidades que haviam promovido “balbúrdia” em seus campi. Ele disse que cortaria a verba de três instituições, mas no mesmo dia já havia feito parte do bloqueio para outras universidades e institutos federais, hospitais universitários, para o programa de Financiamento Estudantil (Fies) e para diversas ações da educação básica⁵². A população respondeu aos cortes com protestos na rua e com uma campanha através das redes sociais, mostrando momentos em que estariam fazendo “balbúrdia”, sempre em contextos relacionados à produção de conhecimento. Livrarias promoveram o “dia da balbúrdia”, com descontos para livros em diversas áreas do conhecimento. O povo se apropriou do termo e ressignificou o signo linguístico, uma forma leve e divertida de protestar e que carrega um forte teor crítico. Se o Ministro da Educação pode definir balbúrdia como ele quiser, então nós também podemos, e assim o faremos. No que concerne à educação linguística no Brasil, Ferraz (2019) problematiza a relação entre educação e uma economia neoliberal:

[...] no caso da educação de idiomas no Brasil, neoliberalismo e educação foram reunidos para evocar efetividade (por exemplo, ensino e aprendizagem focados em atingir níveis linguísticos mais elevados, como pronúncia nativa), competitividade (por exemplo, saber inglês significa obter melhores empregos), e instrumentalidade (por exemplo, aprendendo as quatro habilidades, a fim de se comunicar de forma eficaz, independentemente do contexto em que a língua está sendo ensinada e aprendida)⁵³ (FERRAZ, 2015 apud FERRAZ, 2019, p. 185).

Muito interessa a uma economia neoliberal controlar o que desejamos e o que deixamos de querer. O problema aqui não reside em querer ser eficaz, competitivo ou acurado, mas sim em desejar essas coisas dentro de uma concepção neoliberal. O que quero dizer é, a economia tem moldado nossos

⁵²Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-contraria-discurso-e-tira-verba-da-educacao-basica-alem-de-faculdades/>. Acesso em: 4 mai. 2019.

⁵³ in the case of language education in Brazil, neoliberalism and education have been put together to evoke effectiveness (e.g. teaching and learning focused on achieving higher linguistic levels, such as native-like pronunciation), competitiveness (e.g. knowing English means getting better jobs), and instrumentally (e.g. learning the four abilities in order to communicate effectively, regardless of the context the language is being taught and learned).

processos de significação, suscitando outros sentidos para esses signos linguísticos que, não coincidentemente, são próprios de temas que fazem parte de agendas da direita (APPLE, 2006).

2.5. Cultura, neoliberalismo e educação

Robert McChesney caracteriza as iniciativas neoliberais como

políticas de livre mercado que encorajam a iniciativa privada e a escolha do consumidor, recompensam a responsabilidade pessoal e a iniciativa empreendedora e minam a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário, que nunca pode fazer bem mesmo que bem-intencionado, o que raramente é⁵⁴ (MACCHESNEY, apud. APPLE, 2006, p. 14-15).

A questão que colocamos a partir dessa definição de neoliberalismo é: e seria a mão do neoliberalismo mais bem-intencionada que a do Estado? Para Peck e Tickell (2002, p. 380), “o neoliberalismo parece estar em toda parte. [...] Esse modo de teoria econômica de mercado livre [...] tornou-se a racionalização ideológica dominante para a globalização e a “reforma” do Estado contemporâneo”⁵⁵. No contexto Sul global, ele toma formas específicas de um cenário pós-colonial:

Para seus convertidos no Sul global, o neoliberalismo assume o status da igreja latina na Europa medieval, impondo externamente regimes de governo inflexíveis impostos por instituições globais e policiados por funcionários locais⁵⁶ (PECK; TICKELL, 2002, p. 381).

Os “funcionários locais” são aqueles que defendem um sistema econômico que tende a sujeitar eles mesmos a um processo de subalternização e exclusão. A colonialidade cria desejos, inclusive sobre quem

⁵⁴ Neoliberal initiatives are characterized as free market policies that encourage private enterprise and consumer choice, reward personal responsibility and entrepreneurial initiative, and undermine the dead hand of the incompetent, bureaucratic and parasitic government, that can never do good even if well intended, which it rarely is.

⁵⁵ Neoliberalism seems to be everywhere. [...] This mode of free-market economic theory [...] has become the dominant ideological rationalization for globalization and contemporary state “reform”.

⁵⁶ For its converts in the global South, neoliberalism assumes the status of the Latinate church in medieval Europe, externally imposing unbending rule regimes enforced by global institutions and policed by local functionaries.

buscamos ser na ordem neoliberal. Ela então cria identidades, a partir dos que procuram novos modelos de representação que venham a suprir algumas supostas lacunas, que na verdade foram criadas por esse mesmo neoliberalismo (APPLE, 2006). Como o neoliberalismo parece estar por toda parte, essas novas identidades (subalternas) “se encaixam” no paradigma neoliberal e suprem a demanda de recursos humanos que ele produz. Segundo Peck e Tickell (2002), o neoliberalismo é o instrumento da colonialidade que vai “reformatar” o Estado, deixando a mão da economia cortar seu braço. A questão é simples: quem se beneficia com uma economia neoliberal em um Estado do Sul global? Os autores então questionam a forma como o neoliberalismo cria ideologias e sustenta verdades produzidas para justificar a necessidade de políticas diferentes das outras que “não deram certo” (Ibid.), pois elas foram elaboradas pelo Estado.

Apple (2006) defende que as políticas neoliberais quase nunca precisam ser justificadas, pois se tornaram o senso comum de um consenso internacional emergente. Para a educação, o modelo econômico capitalista neoliberal vigente torna-se fator agravante de pressões orientadas para uma educação cada vez mais técnica e menos crítica e, por isso, Ferraz (2015) defende a necessidade de problematizar tensões entre projetos pedagógicos críticos e estrutura política, bem como os aparatos vigentes que regulam a educação, como governo, escola, ministério etc. Ele conclui que nossas noções de língua, cultura e modernidade, portanto, são moldadas pela economia. Nosso interesse reside em observar como a concretização de políticas neoliberais para a educação vêm acompanhadas por uma conseqüente mudança cultural.

Gentili (2007) denuncia o projeto neoliberal para educação, que ataca a escola pública com uma política de descentralização autoritária ao mesmo tempo em que instaura uma reforma cultural que tenta apagar a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para a maioria. Para ele, trata-se de “uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação” (GENTILI, 2007, p. 244). Segundo o autor, o êxito da missão cultural do neoliberalismo é diretamente proporcional ao êxito da implementação de suas propostas políticas, ou seja:

Em outras palavras, o neoliberalismo precisa - em primeiro lugar, ainda que não unicamente - despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 2007, p. 244-245).

Apple (2009) expõe como movimentos neoliberais, neoconservadores e de gerencialismo classe média têm definido o terreno de políticas e práticas educacionais, com o apoio de grupos religiosos de ideologias conservadoras e de caráter autoritário, uma ressurgência direitista que ele denomina de “modernização conservadora”⁵⁷. Ele chama atenção para os perigos da concepção do que é bom senso e mau senso encontrado dentro desses blocos hegemônicos. Segundo ele, é preciso entender que as pessoas envolvidas nesses processos não são “fantoques”, que pouco compreendem sobre a realidade social, pelo contrário, eles só funcionam “porque houve uma articulação criativa de temas que ressoam profundamente com as experiências, medos, esperanças, e desejos das pessoas em suas vidas diárias”⁵⁸ (APPLE, 2009, p. 88). Quer dizer, a direita atacou justamente a relação do povo com seu ambiente cultural. Uma outra razão para focar nas tensões entre bom e mau senso, se assenta na análise do autor de que a educação tem sido bem sucedida em muitos países nas últimas três décadas, mas, esse fenômeno subjaz o local onde se dá a batalha real - a ‘economia’, cujo conceito costuma ser convenientemente apresentado de forma reducionista. O autor então conclui que:

A modernização conservadora reformulou radicalmente o senso comum da sociedade. Trabalhou em todas as esferas - econômica, política e cultural - para alterar as categorias básicas que usamos para avaliar nossas instituições e nossas vidas públicas e privadas. Estabeleceu novas identidades. Reconheceu que para ganhar no estado, você deve ganhar na sociedade civil. A realização de um projeto educacional tão vasto tem muitas implicações. Isso mostra quão importantes são as lutas culturais. E, curiosamente, isso dá motivo para esperança. Isso nos força a fazer uma pergunta significativa. Se a direita pode fazer isso, por que não podemos?⁵⁹ (APPLE, 2009, p. 88).

⁵⁷ Conservative modernization.

⁵⁸ because there has been a very creative articulation of themes that resonate deeply with the experiences, fears, hopes, and dreams of people as they go about their daily lives.

⁵⁹ Conservative modernization has radically reshaped the common sense of society. It has worked in every sphere – the economic, the political, and the cultural – to alter the basic categories we use to evaluate our institutions and our public and private lives. It has established new identities. It has recognized that to win in the state, you must win in civil society. The accomplishment of such a vast

Promover pontos de contato da sociedade civil com outras culturas pode ser uma ferramenta para a luta contra a modernização conservadora, que pariu uma direita articulada para explorar o potencial das lutas identitárias e culturais e penetrar nos locais onde elas são travadas. Apple (2009, p. 89-90)⁶⁰ enumera quatro identidades concebidas a partir do contato e sob a ótica das vertentes do movimento direitista. São eles:

- O neoliberalismo cria políticas e práticas que incorporam o intrépido e constantemente estratégico empreendedor ao individualismo possessivo que ele estabelece como o cidadão ideal;
- O neoconservadorismo cria passados imaginários como a estrutura para futuros estáveis e imaginários, futuros nos quais as identidades são baseadas nas pessoas conhecerem o conhecimento e os valores que os próprios neoconservadores decidiram que "resistiram ao teste do tempo";
- Conservadores religiosos autoritários e populistas também têm um passado imaginário onde uma sociedade, baseada no conhecimento e nos valores de Deus, tem identidades prévias que permitem que mulheres e homens rearticulem a ideologia neoliberal de "escolha" e ajam naquilo que é visto como maneiras piedosas de trazer a sociedade para Deus;
- E o gerencialismo estabelece novas identidades para a classe média profissional e gerencial, identidades que dão novo sentido

educational project has many implications. It shows how important cultural struggles are. And, oddly enough, it gives reason for hope. It forces us to ask a significant question. If the right can do this, why can't we?

⁶⁰ Neo-liberalism creates policies and practices that embody the enterprising and constantly strategizing entrepreneur out of the possessive individualism it establishes as the ideal citizen. Neo-conservatism creates imagined pasts as the framework for imagined and stable futures, futures in which identities are based on people knowing the knowledge and values that neo-conservatives themselves have decided 'have stood the test of time'. Authoritarian populist religious conservatives also have an imagined past where a society, based on God's knowledge and values, has pre-given identities that enable women and men to rearticulate the neo-liberal ideology of 'choice' and to act in what are seen as godly ways toward bringing society to God. And managerialism establishes new identities for the professional and managerial middle class, identities that give new meaning to their lives and enable them to recapture their feelings of worthiness and efficacy.

às suas vidas e lhes permitem recapturar seus sentimentos de dignidade e eficácia.

Segundo o autor, há um tipo de controle sobre as identidades, sempre promovendo uma busca por algo e, a partir da qual essas identidades são firmadas: na dignidade, na tradição, na salvação, e no ideal cidadão empreendedor, respectivamente. Assim, a direita segue na evolução de suas políticas a partir de “todos esses múltiplos espaços e identidades, e os conflitos, tensões e compromissos que suas interações geram”⁶¹ (APPLE, 2009, p. 90). Essas identidades ‘novas’, ‘globalizadas’ e, por isso mesmo, mais homogeneizadas, são criadas para suprir as demandas de uma complexa rede de interferências chamada por Robins (1997) de ‘transnacionalização da vida econômica e cultural’, em que elementos econômicos e culturais são o cerne das mudanças nos padrões de produção e consumo.

A esquerda foi democraticamente eleita para governar o Brasil por quatro mandatos seguidos, tendo sido recentemente derrotada pela direita, fato que vai ao encontro da tese de Apple (2009) sobre a ascensão da direita em alguns países do mundo. Uma direita que foi capaz de “criar uma unidade descentrada, em que cada elemento sacrificava parte de sua agenda particular para avançar nas áreas que os uniam”⁶² (Ibid., p. 89). O autor acredita que podemos fazer o mesmo, “mas apenas se enfrentarmos as realidades e dinâmicas do poder de formas não românticas”⁶³ (APPLE, 2009, p. 89).

Um grande problema desse sistema neoliberal é que nele “as desigualdades são simplesmente eliminadas do cenário” (SAID, 2003, p. 91). O crescimento da individualidade competitiva e da crença no princípio do mérito (GENTILI, 2007) corroboram a ideia de que as desigualdades sociais são mais frutos da ineficiência do indivíduo do que da falta de oportunidades, não cabendo ao Estado o dever de promover políticas públicas afirmativas para combatê-las. Para a educação, isso significa, dentre muitas coisas, a homogeneização do

⁶¹ All of these multiple spaces and identities, and the conflicts, tensions, and compromises that their interactions generate.

⁶² It created a decentered unity, one where each element sacrificed some of its particular agenda to push forward on those areas that bound them together.

⁶³ But only if we face up to the realities and dynamics of power in unromantic ways.

ensino e a obliteração de identidades presentes na sala de aula que, na prática, é repleta de diversidades de gênero, classe, raça, etnia, sexualidades etc.

During (2004) questiona como fundos de investimento ofertados à pesquisa científica passam a ser condicionados a gerar retorno financeiro para o Estado. Assim, os alunos se tornam consumidores da educação e os governos garantem que o conhecimento por eles produzido seja “usado nos interesses econômicos nacionais ao invés de nos propósitos sociais como igualdade” (Ibid., p.11)

Como professora, não me cabe falar em educar sem que eu esteja disposta a reconhecer a diversidade da sala de aula e entender quais são as preocupações dos meus alunos em relação a seus processos de aprendizagem e construção de significados no mundo. Como poderia promover encontros entre saberes diferentes em um cenário onde as desigualdades são obliteradas? E, se as desigualdades não existem, não faria sentido promover discursos para combatê-las. Além disso, negar que desigualdades existem é fundamental para corroborar o princípio do mérito, sobre o qual o senso comum já fora consolidado nos movimentos de direita. Especialmente para a disciplina de língua inglesa na etapa do ensino médio, onde há justiça em avaliar, por exemplo, através de um mesmo método formal, alunos com bagagem educacional tão discrepantes? Sob uma mesma injusta égide meritocrática, há alunos que já fizeram cursinho de inglês por anos, e há aqueles cansados de copiar a tabelinha do tal verbo “to be”, mas que não são capazes nem de reconhecê-lo quando inseridos em uma frase simples como *she is beautiful*.

Como bem coloca Gentili (2007), a estratégia cultural da Nova Direita é transformar o senso comum sobre o qual se funda a potencial democratização da escola pública. Assim, devemos não só trabalhar a favor de implementar políticas que visem à garantia desse direito fundamental, mas devemos também

[...] criar novas condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e sentido para os excluídos que, em nossas sociedades, são quase todos. Ambos os elementos são fatores indissolúveis em nossa luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça (GENTILI, 2007, p. 250).

Se o objetivo é criar condições culturais de forma a dar sentido a novas propostas nos âmbitos político, econômico e social para a periferia - ou os excluídos -, insistimos na importância de problematizar os conceitos de língua e cultura. Reiteramos que a língua não é neutra ou inocente, mas ideológica e mantenedora de relações de poder que sustentam as desigualdades sociais na modernidade recente, marcada pelas políticas desse levante direitista, pela economia neoliberal e pelo pensamento colonial. Mas a língua é também resistência e, para nós professores e professoras, o movimento começa nas pequenas batalhas dentro da sala de aula, que inclui a necessária discussão sobre os conceitos de língua e cultura. É sobre os alunos aprenderem, por exemplo, que a palavra possui duas faces, uma vez que sempre procede de alguém e se dirige a alguém. Assim, “ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 113). Ser professora de língua inglesa, e não materna, não é impeditivo para que tais temas sejam abordados na aula, muito pelo contrário, ensinar sobre o signo linguístico e como ele é ativamente produzido faz parte do caminho que desejamos seguir enquanto educadores críticos. Por isso, acreditamos na potencialidade de práticas pedagógicas voltadas para o pensamento crítico, que se proponham a superar a crise de compreensão produzida pela incapacidade de antigas teorias em categorizar e explicar o mundo. Sugerimos então a construção de conhecimentos fundamentada em teorias críticas localizadas e anti-hegemônicas, como as que estão sendo desenvolvidas na América Latina dentro do campo dos Estudos Decoloniais.

Capítulo 3 – Perspectivas Decoloniais e Identidades

3.1. O projeto da Modernidade

O projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MIGNOLO; ESCOBAR, 2010; MIGNOLO; WALSH, 2018) está associado a pesquisadores localizados principalmente na América do Sul, Caribe e EUA, que pensam criticamente a posição que a América Latina ocupa no século 21. Esse grupo de pensadores interroga a necessidade de um outro entendimento do que venha ser a modernidade, bem como seus efeitos que culminaram nos desenhos geográficos, políticos, econômicos e culturais da atualidade. Assim, essa pesquisa foi desenvolvida sob alguns preceitos da pós-modernidade, que não representa um período histórico delimitado, mas se caracteriza por compreender que tendências culturais e políticas não são bem definidas. Heller e Fehér (1998) pontuam alguns aspectos da pós-modernidade:

Pode-se em vez disso entendê-la como o tempo e o espaço privado-coletivos, dentro do tempo e espaço mais amplos da modernidade, delineados pelos que têm problemas com ela e interrogações a ela relativas, pelos que querem criticá-la e pelos que fazem um inventário de suas conquistas, assim como de seus dilemas não resolvidos. Os que preferiram habitar na pós-modernidade ainda assim vivem entre modernos e pré-modernos. Pois a própria fundação da pós-modernidade consiste em ver o mundo como uma pluralidade de espaços e temporalidades heterogêneos. A pós-modernidade, portanto, só pode definir-se dentro dessa pluralidade, comparada com esses outros heterogêneos. [...] Assim, a preocupação básica dos que vivem no presente como pós-modernos é que vivem no presente *estando depois*, temporal e espacialmente, ao mesmo tempo (HELLER; FEHÉR, 1998, p. 11-12).

Os autores defendem que aqueles que se colocam na pós-modernidade estão, em primeiro lugar, depois das grandes narrativas⁶⁴ e preocupam-se em problematizar o projeto chamado “Europa”, uma vez que essa sempre foi a cultura hermenêutica *par excellence* (Ibid.). Além de entenderem sua cultura como superior, “também achavam que a “verdade” da cultura europeia é, na mesma medida, a verdade (e o telos) oculto de outras culturas, mas que ainda

⁶⁴ Lyotard (2013) define o pós-modernismo como o rompimento com qualquer estrutura, ou seja, o fim das narrativas-mestras, metadiscurso ou metanarrativas. Segundo o filósofo, a busca por novos enquadramentos teóricos enfraqueceu o que ele denomina de ‘metadiscurso filosófico metafísico’.

não chegara a hora de as últimas compreenderem isso” (HELLER; FEHÉR, 1998, p. 12-13). Assim, o conceito positivista de que Modernidade é emancipação racional, algo como “uma "saída" da imaturidade através de um esforço da razão como processo crítico, que abre a Humanidade a um novo desenvolvimento histórico do ser humano” (DUSSEL, 1993, p.185), é usado para justificar as violências irracionais de uma civilização que se autodenomina mais desenvolvida que outra e, desse modo, possui o dever moral de se incumbir da tarefa de intervir e dominar os povos "atrasados", a fim de que estes se "modernizem". Esse é um processo cujos resultados inevitáveis são os custos - ou sacrifícios - a serem pagos ao herói civilizador por ter retirado o povo de um estado de barbárie. Dussel (1993) argumenta que a Modernidade pode ser superada quando não negamos que ela é um mito, permitindo assim que a face negada e vitimada da Modernidade descubra sua inocência nesse processo, conforme citação que segue:

Ao negar a inocência da "Modernidade" e ao afirmar a Alteridade do "Outro", negado antes como vítima culpada, permite "des-cobrir" pela primeira vez a "outra face" oculta e essencial à "Modernidade": o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as "vítimas" da "Modernidade") como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da mesma Modernidade) (DUSSEL, 1993, p. 186).

Nesse sentido, Mignolo (2010, p. 9) expõe que enquanto "a modernidade é apresentada como a retórica da salvação, ela esconde a colonialidade, que é a lógica da opressão e exploração". Ele denuncia a colonialidade como o lado obscuro da modernidade (Ibid.). Quer dizer, enquanto a Europa e os Estados Unidos desfrutam da colonialidade na modernidade recente, os sujeitos localizados nas antigas colônias enfrentam até hoje as consequências dessa dominação perversa.

Em uma análise sobre as relações entre política e identidade criadas pelo império, Mignolo (2008) expõe como as políticas de identidade podem levar à intolerância e a fundamentalismos, pois supõe que as identidades fazem parte da essência do indivíduo. Ele sugere então a ideia de “identidade *em* política” (Ibid.), que visa uma construção política fundamentada nas identidades que foram alocadas por discursos imperiais e apresenta possibilidades de

desnaturalizar a construção racial e imperial de identidade no mundo moderno comandado por uma economia capitalista. Mignolo (Ibid.) defende que o Estado plurinacional que avança na Bolívia e no Equador é uma das consequências da identidade *em* política, o que representa uma ameaça ao Estado moderno, consolidado sob a prerrogativa de ser um estado neutro, objetivo e democrático. Dessa forma, “brancura e teoria política, em outras palavras, são transparentes, neutras e objetivas, enquanto Cores e teoria política são essencialistas e fundamentalistas” (MIGNOLO, 2018, p. 297). A opção decolonial desqualifica essa interpretação na medida em que estabelece que identidades têm sido racialmente forjadas no interior de teorias modernas ocidentais. Nesse sentido, Mignolo (Ibid.) preconiza que

Ao ligar a descolonialidade com a identidade em política, a opção decolonial revela a identidade escondida sob a pretensão de teorias democráticas universais ao mesmo tempo em que constrói identidades racializadas que foram erigidas pela hegemonia das categorias de pensamento, histórias e experiências do ocidente (mais uma vez, fundamentos gregos e latinos de razão moderna-imperial) (MIGNOLO, 2008, p. 297).

Legitimar a superioridade da razão imperial, portanto, é assumir a existência de identidades superiores e inferiores. Nesse sentido, Jucá (2017) concorda que:

A opção decolonial revela, portanto, que as transformações necessárias para o futuro não poderão ser construídas a partir da civilização ocidental se o ideal for a coexistência de muitos mundos, dado que o Estado moderno, por meio de categorias hegemônicas de pensamento, de história e de experiência humana, esconde, por trás das supostas ideias de neutralidade, objetividade, democracia e transparência, as identidades racializadas construídas em seu interior (JUCÁ, 2017, p. 170).

A colonialidade se concretiza na reprodução de uma relação pautada numa lógica de superioridade que criamos com os países hegemônicos e os ideais que eles suscitam através das grandes narrativas. A colonialidade do ser se estabelece na desumanização dos corpos (os índios, os negros, os homossexuais, os “loucos” etc.) regulados por aparelhos institucionais do Estado, como a escola. O colonialismo enquanto modo de dominação localiza as minorias em uma zona de ‘não-ser’, como estratégia para dificultar a

promoção de políticas públicas afirmativas voltadas para grupos sociais vulneráveis a tipos específicos de violências.

O projeto decolonial a partir do paradigma modernidade/colonialidade foca na formulação da teoria crítica, de genealogia Marxista, articulada por Max Horkheimer. De acordo com Catherine Walsh, Horkheimer

[...] ajudou a elucidar a alienação na teoria tradicional entre valor e pesquisa, sujeito e objeto, conhecimento e ação. Seu argumento era para uma 'atitude crítica', incluindo uma mudança no sujeito e função do conhecimento, na relação entre o ser e a consciência e entre o teórico e os setores oprimidos da humanidade, todos voltados para 'a supressão de injustiça social', transformação radical, e a construção de uma nova sociedade (HORKHEIMER, 1937, p. 76-77 apud WALSH, 2013, p. 81).

Ao apresentar uma teoria crítica que sintetiza o sujeito e o objeto, Horkheimer rompe com a teoria tradicional da filosofia, que não pretende depreender qualquer visão conclusiva da realidade e é indiferente ao contexto histórico-social e à sua *práxis*. O uso da linguagem é intrínseco às relações sociais que constituem os sujeitos e suas subjetividades. Assim, uma análise descontextualizada da realidade não é relevante para este trabalho. A fundamentação deste projeto com base no pensamento crítico em Horkheimer não é apresentada como um paradigma universal a ser seguido, mas sim como um tipo específico de teoria crítica que recusa uma norma ou um paradigma mestre, com o qual todos os outros projetos devam ser comparados, mensurados, avaliados ou julgados. Da mesma forma, Mignolo (2010, p.1) sustenta que "paradigmas mestre são apenas opções vestidas com roupas universais".

No excerto abaixo, observamos que alguns alunos já estão cientes de que precisamos romper com a influência que a cultura estadunidense exerce no imaginário dos jovens brasileiros, com suas formas estruturais de dominação tácitas que tanto subtraem de nossa própria cultura.

Excerto 23: 1m3 - conversa final – conceito de cultura 2 (gravação de áudio)

[01:05]

Vanessa: Eu acho que a cultura inglesa ela influencia a gente. No nosso dia-a-dia é uma das coisas mais normais. Eh... hoje em dia, tipo todo mundo é... as músicas que tocam no rádio boa parte são músicas em inglês, a gente tende a usar tipo roupas com frases em inglês, a

gente incorporou palavras inglês, inclusive algumas até que não têm eh...uma...uma tradução literal, outras que já têm, mas é que geram uma certa preferência dos usuários da língua portuguesa pra usar o inglês. E..., sei lá, acho que é isso. **O inglês ele influencia a gente demais, é... inclusive, por exemplo, entre os jovens existe muito aquele sonho, tipo, de ensino médio americano, aquele sonho americano. Muitas pessoas vivem é... acho que nessa bolha tipo da cultura americana querendo incorporar isso no Brasil.**

Luisa: Deixa ela falar, pode falar, pode falar.

Camila: Pronto, fala.

Vanessa: Perdi o raciocínio (*risos*). Então, muitas pessoas acabam tipo assim é... com essa incorporação da cultura inglesa no Brasil, eh... existe muito essa questão, muita gente vive tipo assim meio que numa bolha daquele sonho americano essas coisas assim. **Acho que às vezes as pessoas deixam de viver a sua própria cultura pra viver a cultura inglesa, eh...dos países que falam inglês. Eu acho que se o Brasil poderia mostrar mais a diversidade que ele tem, ao invés de simplesmente ficar eh... indo na onda, tipo é uma cultura boa? É uma cultura boa! Todo mundo gosta, mas eu acho que o Brasil ele tem sim, ele tem um porte, ele pode mostrar uma cultura, pode quebrar até tipo certos paradigmas que a gente tem lá fora.** Igual uma coisa que você mude, tipo sempre que vai apresentar a cultura brasileira apresenta com funk alguma coisa assim. Acho que a cultura do Brasil ela é muito mais diversa que isso. Então, sei lá, é uma cultura única sim. Acho que o Brasil consegue é... mostrar essa cultura e até influenciar.

[00:03:00]

Ana: Vou falar em inglês, mas não fica olhando pra mim, por favor.

Beatriz: Ah, muito lindo vai, deixa eu ouvir.

Ana: My culture language is influenced by English language when you we say and shopping at Portuguese and when you say, you say bike and here and Portuguese the language is Portuguese but we don't we don't speak Portuguese the very moments.

Em um processo semelhante ao do Brasil, porém dotado de especificidades, a construção dos Estados Unidos passou pela escravização de negros africanos. Logo, não é difícil compreender que seu tão idolatrado progresso econômico não é fruto de uma nação construída apoiando-se em valores democráticos e de liberdade, mas sim na exploração de seres humanos, criando o senso comum de que eles eram naturalmente inferiores. Muito nos importa, para essa pesquisa, desconstruir a imaginação de uma nação estadunidense envolta em um modelo de superioridade. Vanessa consegue ver que existe uma bolha social que enaltece a cultura americana e marginaliza a sua própria. Isto posto, a terceira aula do projeto pedagógico para a turma de terceiro ano trouxe um poema de Langston Hughes, poeta nascido nos EUA,

que denunciava os efeitos das políticas de racialização concebidas sob uma perspectiva moderna de subalternização e exploração, mas sem perder a esperança de um futuro melhor. Segue o poema:

I dream a world

I dream a world where man
No other man will scorn,
Where love will bless the earth
And peace its path adorn.

I dream a world where all
Will know sweet freedom's way,
Where greed no longer saps the soul
Nor avarice blights our day.

A world I dream where black or white,
Whatever race you be,
Will share the bounties of the earth
And every man is free,

Where wretchedness will hand its head
And joy, like a pearl,
Attends the needs of all mankind –
Of such I dream, my world!⁶⁵

Começamos a aula identificando o autor e inserindo-o no tempo e espaço, a fim de entender que aquele poema representa uma reflexão sobre o contexto social vivido por ele:

Excerto 24: 3m5 - aula 3 - poema pg 44 (gravação de áudio)

[00:15:55]

Profa. Rafaella: Very good. Now I have a question for you guys, pay attention. **Where was Langston Hughes from?**

Henrique: Eh...Africa.

Elisa: African.

Profa. Rafaella: Ok. I'm asking where, location, where is he from. I'm not asking about nationality, where was he from?

Lucas: America!

Profa. Rafaella: America? South America?

Manuela: Africa.

Profa. Rafaella: Africa?

Pedro: America, America. North America.

⁶⁵ Disponível em: <https://allpoetry.com/I-Dream-A-World>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Profa. Rafaella: North America. But even in North America, Mexico is North America, so where is he from?

Lucas: Yeah, eh...

Profa. Rafaella: So, where was he from?

Lucas: Estados Unidos.

Profa. Rafaella: In English?

Lucas: United States.

Profa. Rafaella: Complete answers, please... He was from... (alunos repetem em voz alta) the United States of America.

Pedro: USA.

Profa. Rafaella: One more question. Pay attention. **What was his color of skin?**

Alunos (em coro): Black.

Pedro: Aqui tá branco.

Profa. Rafaella: Yeah, but actually he was black. And what did he do?

Alunos (em coro): Poet.

Profa. Rafaella: **What was his profession?**

Lucas: Poet.

Profa. Rafaella: A poet. Good, so he was a poet. When, when did he live?

Alunos (em coro): Que?

Profa. Rafaella: **When did he live? Which period of time?**

João: Ah, he was born in... ninety...

Profa. Rafaella: Pode falar em português também, quem começou em português. He was born in...? Time...?

Ana: Século 20.

João: He was born in nineteen oh two, nineteen sixty-seven.

Após apresentar o autor do poema através de perguntas em inglês, a aula prosseguiu com perguntas direcionadas a explorar o contexto social, político e econômico do período em que Langhston Hughes viveu.

Excerto 25: 3m5 - aula 3 - poema pg 44 (gravação de áudio)

Profa. Rafaella: Sixty seven. No final da vida dele, o que estava acontecendo nos Estados Unidos? No final não, na verdade, durante quase toda a vida dele.

João: Wars.

Pedro: **Guerra Fria.**

Profa. Rafaella: Wars, the first and the second wars. But what about the United States?

João: **Civil Rights.**

Profa. Rafaella: Civil Rights movement. Provinha de ENEM viu.

Ana: Aquele que você falou, né.

Profa. Rafaella: Falei que ia cair uma questão de Civil Rights, tinha certeza absoluta. Ok. Pergunta: qual era a situação, contexto...olha só, uma coisa importante para vocês fazerem redação e fazerem na vida...qual era o contexto histórico, social, econômico dos Estados Unidos na década de 60?

João: Escravidão.

Pedro: Não doído, escravidão não, já tinha sido abolida há muito tempo.

Profa. Rafaella: Já tinha sido abolida há muito tempo. Mas a escravidão enquanto...a escravidão deixou alguns resquícios que duraram... assim duram até hoje né?!

Carlos: Sim, por causa dos **Estados Confederados do Sul**, eu acho.

Profa. Rafaella: Que que estava acontecendo nessa época então?

João: **Tinha a Ku Klux Klan**, (inint.) [00:19:34], a questão da escravidão. Tava tendo aquela guerra da abolição da escravidão...

Profa. Rafaella: A guerra civil.

Pedro: A guerra civil foi antes professora.

Profa. Rafaella: Foi antes, mas a guerra civil, qual foi o motivo da guerra civil?

João: Foi por causa daquele país.

Pedro: (inint.) [00:20:00] Inglaterra e o outro tava por conta própria.

Profa. Rafaella: E tinha a ver também, isso daí que ele falou. Da dependência também de produzir algodão principalmente, que dependia da mão de obra escrava. Por isso que os EUA hoje em dia são muito bem divididos entre os estados do Norte e do Sul.

Profa. Rafaella: O que mais estava acontecendo nessa época? Teve uma coisa que eu mostrei aqui. As leis de...?

Elisa: **De segregação racial.**

Profa. Rafaella: E qual era o apelidinho dessas leis. Leis de...?

Pedro: Ai, aquele lá, eu sei.

Profa. Rafaella: Esse mesmo, vocês lembram?

João: **Jim Crow.**

Profa. Rafaella: Leis de Jim Crown. Quem era Jim Crown?

Pedro: Um comediante que fazia piada racista.

Profa. Rafaella: Fazia piada racista através de um tipo de apresentação chamada...?

Alunos: **Black face.**

Com a interferência da professora, os alunos remeteram a alguns importantes eventos históricos que foram cruciais para a formação dos Estados Unidos durante essa aula, como guerras, processos de escravização dos negros, os Estados Confederados, a Ku Klux Klan, o Movimento dos Direitos Civis, as leis de Jim Crow e o blackface. Ao que tudo indica, as histórias não correm soltas e aleatórias nas cabeças dos alunos, de modo que eles conseguem construir sentidos desses fatos e transformá-los em conhecimento relevante. Acreditamos que parte desse conhecimento sobre a história da população negra nos Estados Unidos pode ter sido adquirido durante uma aula de inglês que ocorrera aproximadamente dois meses antes da gravação desse áudio. A aula foi sobre o videoclipe da música “This is America”⁶⁶, do artista Childish Gambino, que retrata uma sequência de eventos históricos, desde a escravização do povo negro, até algumas consequências nos dias de hoje. Além das críticas explícitas na letra, o videoclipe apresenta um repertório visual carregado de símbolos próprios da opressão estadunidense sobre corpos negros, como tratamentos desproporcionalmente violentos e fatais por parte de policiais, direcionados especificamente para esse grupo social. O mais interessante foi perceber à época que, antes mesmo dessa aula (que ocorreu apenas duas semanas depois do lançamento do videoclipe), muitos alunos já sabiam explicar as referências que estavam sendo ali apresentadas através das imagens, das danças, da letra, dos personagens, das roupas, dos objetos etc. De fato, o clipe é tão carregado de informações, que se faz necessário realizar uma pesquisa sobre ele para entender a maior parte de seu conteúdo. Daí, conclui-se que os alunos tiveram que fazê-la, o que demonstra o potencial desse tipo de produção cultural de instigar a curiosidade dos jovens. Claro que todo

⁶⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VYOjWnS4cMY&list=PLuEuDPnfKg68HPR1kx4NN1TFuKx-NR6Br&index=3&t=0s>. Acesso em: 2 nov. 2019.

esse conhecimento previamente adquirido (e por vezes mais completo que o da professora) foi não só reconhecido, como também incentivado a ser compartilhado com os demais colegas da sala no dia dessa aula. Tudo isso posto, podemos dizer que o ponto alto dessa análise foi perceber o quanto temas que envolvem justiça social, especialmente sobre questões étnico-raciais, são capazes de mover os alunos e despertar uma vontade intrínseca de busca pelo conhecimento.

Na sequência da aula, os alunos tiveram que associar os temas *equality*, *freedom*, *peace* e *joy* às respectivas estrofes do poema. Para os negros dos EUA na década de 40, esses conceitos são libertadores na medida em que um novo pensamento ameaçador para os brancos começava a se instaurar: a ideia de que negros e brancos são iguais e, por isso, os negros têm tanto direito à liberdade, à paz e à alegria quanto os brancos. A ideia de igualdade parece ser mesmo um pensamento assustador para alguns. Segue o excerto com o desdobramento da aula três:

Excerto 26: 3m5 - aula 3 - poema pg 44 (gravação de áudio)

[00:31:45]

Profa. Rafaella: Olha só, they were part of the Civil Rights Movement. I have a question for you. What was the objective of the Civil Rights Movement?

Alunos (em coro): Equality.

Profa. Rafaella: Equality. **What's equality in Portuguese again?**

Alunos (em coro): **Igualdade.**

Profa. Rafaella: Então vamos lá. Se eles queriam equality, por que eles queriam equality?

Pedro: Porque eles tinham menos direitos.

Profa. Rafaella: Por que eles tinham menos direitos?

João: Por causa da escravidão.

[00:34:35]

Profa. Rafaella: The objective do Civil Rights Movement era igualdade. Agora deixa eu fazer uma pergunta. Uma vez alcançada a igualdade, porque eles queriam igualdade, as leis eram diferentes. Eu queria fazer uma comparação com uma coisa que a gente tem hoje. Cotas raciais, sociais e raciais. Lembrando que cotas raciais são primeiramente sociais. Você acha que o sistema de cotas é uma política que visa equality?

Alunos (em coro): Não.

Profa. Rafaella: Ela visa o que?

Pedro: **Privilégio.**

João: Não.

José: Igualdade.

Profa. Rafaella: Mas não é igualdade, porque você não está tratando as pessoas igualmente.

Beatriz: **É o processo de dívida histórica, né, professora.**

[00:36:35]

Profa. Rafaella: Deixa eu perguntar, então vocês falaram que, realmente, a gente tá tratando desigualmente as pessoas no sistema de cotas. Então qual é a função do sistema de cotas?

Beatriz: Equality.

Profa. Rafaella: Não é equality, é o que?

Pedro: **É o band-aid no câncer.** (risos)

Profa. Rafaella: (inint.) [00:36:46] que é uma medida paliativa.

Pedro: Thank you.

Jessica: (inint.) [00:36:51] oportunidade pra quem é marginalizado. (inint.) [00:36:54]. Porque o discurso que ouvi esses dias, tava até comentando sobre isso, é que tinha que acabar com a cota racial porque tinha que ser pela meritocracia. Beleza, concordo com meritocracia. Mas como eu vou dar mérito pra quem estudou a vida inteira no Darwin, quem estudou no Darwin a vida inteira e passou, eu estudei em escola pública a vida inteira e não passei. **Eu tenho menos mérito que a pessoa que estudou no Darwin?**

Profa. Rafaella: Isso aí

Jessica: Essa é a questão.

Profa. Rafaella: As cotas raciais não visam equality, elas visam equity. What's the difference?

No início do diálogo, a professora pediu que os alunos traduzissem a palavra *equality* para o português porque foi percebido em outras aulas, em outras turmas, que os alunos costumam traduzir a palavra *equal* como igualdade, porém, quando indagados sobre a tradução de *equality*, eles tendem a associar a palavras como equidade ou até mesmo 'igualdade'. Sendo a diferenciação dos conceitos de igualdade e equidade primordiais para essa aula, o pedido de tradução para o português foi uma forma de assegurar que todos haviam entendido o termo.

Nesse diálogo destacamos duas falas do aluno Pedro. A primeira quando ele afirma que a política de cotas visa privilégios, um comentário tão distante do da Beatriz, que interpreta que a lei de cotas está relacionada a uma dívida histórica. O segundo comentário, o de que cotas é o band-aid do câncer, foi o mais preocupante, não devido ao que ele quis dizer, mas por causa da forma como ele disse, a saber, da escolha das palavras para expressar seu pensamento. Uma vez que fui sua professora por um ano e sempre tentei manter o canal de comunicação aberto com ele durante minhas aulas, acredito que o comentário foi sua forma de tecer uma crítica sobre a qualidade da educação básica no Brasil, cuja falta de investimentos cria a demanda por políticas de seleção diferenciadas no processo de ingresso em instituições de ensino superior público. De qualquer modo, o que me preocupou foram as palavras utilizadas e a postura de indignação em relação às cotas, fazendo parecer que ele se sentia de certa forma injustiçado por esse sistema, que privilegia uns em detrimento de outros. Nesse momento da aula, me lembro de ter parafraseado o aluno dizendo que era uma medida paliativa, como forma de sinalizar que havia entendido o que ele quis dizer. Por fim, a aluna Jessica levantou uma discussão sobre meritocracia, um conceito chave para entender o sistema de cotas. Ela, que sempre foi aluna de escola pública, se apropriou de um discurso para questionar uma verdade que ela se recusa a aceitar: a de que pobres e ricos têm as mesmas chances, inclusive de ingressar na universidade pública. Ela concorda com meritocracia ao mesmo tempo em que consegue enxergar o quão discrepante pode ser o ponto de partida para cada um, criando um contexto em que não caberia mais falar em meritocracia como sinônimo de justiça. É nesse momento que ela não admite ser colocada como menos merecedora, pois ela sabe, por experiência, que comparar uma aluna da rede pública com um aluno de escola particular é no mínimo injusto.

O movimento dos direitos civis buscava igualdade de direitos entre a população negra e branca. O sistema de cotas no Brasil é um exemplo de como ultrapassamos o conceito de igualdade como sinônimo de justiça, em que se baseia o princípio da isonomia advindo do direito moderno. Afinal, se hoje “todos são iguais perante a lei”, o que fazer para compensar as desigualdades provocadas pelo fato de que todos não eram iguais perante a lei até pouco tempo atrás? Precisamos admitir que não é possível romper com a história ou

com o legado que ela nos deixou: a exploração de alguns em benefício do bem-estar de outros. Nesse caso, a justiça acontece dentro do conceito de equidade, ou seja, quando tratamos a população desigualmente na medida de suas desigualdades. Dessa forma, para que possamos chegar o mais perto possível da ideia de justiça, é preciso assumir que cota não é esmola, mas sim uma política pública afirmativa que visa atenuar as consequências da opressão histórica sofrida pelos negros e pobres. A Lei 12.711/2012, que estabelece cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades e institutos federais de educação pretende, portanto, amenizar as desigualdades diacronicamente edificadas desde as bases das estruturas sociais desse território denominado Brasil. Democratizar o acesso à universidade pública significa criar condições para a pluralidade. São outras pessoas, outras histórias, outros lugares e, por fim, outras agendas de pesquisa.

Mignolo (2010) esclarece que um dos objetivos do projeto decolonial é apontar que os universais servem a um propósito imperial, onde a narração da história, que ganha status de oficial e que necessariamente exclui as muitas 'outras histórias', compete a quem está no comando do mundo naquele momento. Ou seja, apesar do fim daquele período cronologicamente circunscrito denominado colonialismo, as estruturas coloniais de poder, de conhecimento e as que definem o próprio ser, persistem ainda hoje, de modo que não se pode analisar a modernidade separadamente da colonialidade. Assim, Mignolo (2008) defende que a opção decolonial significa, dentre outras coisas, aprender a desaprender, já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial / colonial.

3.2. Os saberes e o Sul

Boaventura de Sousa Santos, professor da Universidade de Coimbra, foi quem inicialmente formulou o conceito de Epistemologias do Sul, que fora posteriormente ampliado por ele e por outros pensadores (Mignolo, 2006; Huish, 2006; Maldonado-Torres, 2006; Milani e Laniado, 2007). Segundo ele, “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que o Sul existe; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SOUSA SANTOS,

1995, p. 508, apud SOUSA SANTOS, 2010, p. 15). O Sul não se enquadra em uma perspectiva geográfica, mas geopolítica, representando um “campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (Ibid., p. 19). Trata-se dos países que foram submetidos a uma relação colonial e que, por isso, ocupam uma posição menos privilegiada na cadeia social se comparados aos países imperiais. Como consequência disso, é onde as desigualdades tendem a vigorar de forma mais desproporcional.

Central para a linha de pensamento seguida pelo autor, é a ideia de que o colonialismo foi também uma dominação epistemológica e, o resultado dessa dominação tem sido o apagamento de outros saberes e conhecimentos próprios dos povos colonizados. As Epistemologias do Sul podem então ser definidas como “o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (Ibid., p. 13). Esse conjunto de intervenções epistemológicas permite romper com o silenciamento dos povos subalternizados e potencializar o que Sousa Santos (Ibid.) denomina de Vozes do Sul, em busca de um equilíbrio entre saberes que não pretende ser ordenadamente disposto, mas sim reconhecido dentro de sua peculiar desordem. “A esse diálogo entre saberes chamamos de ecologias de saberes” (SOUSA SANTOS 2006, apud SOUSA SANTOS, 2010, p. 19). Em outras palavras, a ecologia de saberes é sobre reconhecer a possibilidade de diálogo entre conhecimentos já cristalizados (como a ciência moderna), com conhecimentos que foram marginalizados, mas que resistiram aos longos e perversos processos de colonização. Segundo Sousa Santos (2010), a ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o “conhecimento é interconhecimento” (Ibid., p. 53). Para ele, na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos, mas também ignorâncias, daí a importância de comparar o conhecimento sendo aprendido ao que está sendo esquecido e desaprendido. Ele explica que “a utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (Ibid., p. 56).

A possibilidade de diálogo entre os mais diversos saberes desponta como uma alternativa para que se possa re-narrar a história e o sujeito nela inscrito – é uma oportunidade de viabilizar a desconstrução das grandes narrativas a partir

de histórias de silenciamento, opressão, violência, colonização e desumanização sistêmica de outros povos – para entender o sujeito numa perspectiva pós-moderna. Em oposição a narrar, que pressupõe o conhecimento pronto e prescritivo, re-narrar a história enseja problematizar e romper com as hierarquias hegemônicas euro-centradas e propor algo novo a partir dessa ruptura com o eixo canônico.

Seguindo o pensamento de Sousa Santos (Ibid.), torna-se evidente a necessidade de rompermos com a hegemonia do conhecimento científico, prezando pela assunção de que saber é sempre uma abstração incompleta. Por vezes, relutamos em admitir nossas próprias limitações, especialmente em locais comprometidos com a produção de ciência, como as universidades. A diversidade de conhecimentos e a diversidade de ignorâncias podem ser negociadas por meio do discurso, mas elas não se esgotam, posto que nossos sistemas de significação nos levam a uma decodificação dos signos de acordo com o que experimentamos e com o conhecimento ao qual temos acesso (SOUSA SANTOS, 2010). Por isso, na ecologia de saberes, “não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento” (Ibid., p. 56). Somos presunçosos ao pensar que sabemos mais que alguém, uma vez que precisamos do outro para estimar nossa ignorância, para perceber nossa própria incompletude, pois, “uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas” (Ibid., p. 58).

Seria ingênuo esperar que qualquer espécie de filtragem qualitativa de conteúdo seja realizada por empresas, governos, mídia, ou por quaisquer outras organizações hegemônicas de caráter normatizante, ainda que (e principalmente se) oficiais. Torna-se responsabilidade de cada indivíduo analisar o que lhe é apresentado como verdade e questionar a produção de universais que pretendem homogeneizar um território, uma língua, um povo ou um grupo social, cujos membros têm suas subjetividades formadas e transformadas na amálgama de seus atravessamentos identitários. Idealmente, nossos sistemas de representação e nossos movimentos de significação estariam respaldados pelo pensamento crítico, que nos convida a uma reflexão acerca de nossas

práticas sociolinguísticas e do lugar que ocupamos na esfera coletiva. Acreditamos ser função da escola criar condições para o desenvolvimento da criticidade, promovendo o acesso a uma diversidade de narrativas, com o intuito de despertar uma percepção que resulte na autonomia cognitiva e epistemológica dos alunos. Precisamos transformar nossas práticas de pensar e perceber o Outro, pois o Outro, assim como nós, é um sujeito socio-histórico constituído pelos dissensos inerentes à pós-modernidade (LYOTARD, 2013).

3.3. O pensamento abissal

“O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, afirma Sousa Santos (2010, p. 31). A ecologia de saberes demanda avançar para além do pensamento abissal que integra o projeto ocidental de modernidade. Cada lado, o Norte e o Sul geopolíticos, “cria um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (Ibid., p. 31-32). Amparada por esse pensamento, que exclui radicalmente o Outro, a realidade social é binariamente dividida e engendra ‘o outro lado da linha’ como irrelevante, incompreensível e, por fim, inexistente, naturalizando a impossibilidade de copresença dos dois lados da linha (Ibid.).

Sousa Santos (2010) defende que nos territórios coloniais, o pensamento abissal é dicotomicamente marcado pela apropriação/violência, dado que ele “salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções” (Ibid., p. 33). Segundo ele, “a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana” (Ibid., p. 37-38)

Contudo, isso não é percebido ou sentido pelos dois lados que foram criados a partir dessa distinção radical. Nesse sentido, o autor reitera que “as distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha [norte geopolítico] baseiam-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha” (Ibid., p. 33). Isso significa que as estruturas de concepção da realidade social do Norte invisibilizam as diferenças que existem entre o Norte e Sul, tornando a linha abissal invisível aos olhos dos que estão do lado de lá.

O pensamento abissal se manifesta com sucesso no conhecimento e no direito moderno (Ibid.). Acerca do primeiro, o autor defende que:

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O caráter exclusivo desse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade (SOUSA SANTOS, 2010, p. 33).

O autor então estimula uma reflexão muito pertinente para esta pesquisa. Se já reconhecemos a relatividade da verdade científica, qual é a relação entre essa verdade e as outras verdades possíveis que não podem ser estabelecidas de acordo com o método científico? Ainda, segundo ele, apesar de não serem tratadas como ciência, as verdades filosófica e teológica sempre foram ao menos visibilizadas como conhecimento alternativo, o que se deu às custas da invisibilização de outras formas de conhecimento. Ele refere-se aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas:

Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus 'outros' modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (SOUSA SANTOS, 2010, p. 34)

Ao discursar sobre a lógica da censura, Foucault (1998) afirma que o que é inexistente não tem direito a manifestação nenhuma. No campo do conhecimento, o monopólio da pretensão de verdade concedido à ciência moderna desequilibra o embate epistemológico entre os dois lados das linhas abissais. Esse fenômeno tem levado teóricos pós-modernos a romper com as formas outrora dominantes de fazer pesquisa científica, questionando sua relevância social, seus métodos e seus locais de produção (SOUSA SANTOS, 2010). Da mesma forma que a linguagem precisa ser situada, nossas teorizações também precisam, pois não existem teorias únicas prontas para serem aplicadas a contextos distintos e, diante disso, torna-se fundamental entender como, por quem e para que fins teorias são produzidas, além de problematizar os discursos que as produzem.

As grandes narrativas sobre o mundo encontraram suporte para a manutenção de sua hegemonia no status conquistado pela ciência moderna de base ocidental, enquanto modo de produção de conhecimento válido. Sousa Santos (Ibid.) defende que os próprios parâmetros utilizados para que certo conhecimento seja julgado como ciência foram e ainda são institucionalmente constituídos, dificultando assim o diálogo entre saberes e reproduzindo a subalternização legitimada de conhecimentos outros. Dessa forma, ao negligenciar essa dimensão institucional da produção de conhecimento científico, este pôde "ocultar o contexto sócio-político da sua produção subjacente à universalidade descontextualizada da sua pretensão de validade" (SOUSA SANTOS, 2010, p. 17).

Ao analisar as consequências da pós-modernidade, Giddens (1990, p. 50) argumenta que em ciência nada é certo e que "nenhum conhecimento sob as condições da modernidade é conhecimento no sentido "antigo", em que conhecer é estar certo." Porém, diferente das ciências naturais, os componentes reflexivos da sociologia permitem uma constante revisão das práticas sociais que, segundo o autor, é parte do próprio tecido das instituições modernas. Nesse contexto de reflexividade da modernidade, a tradição e a ciência podem ocupar um lugar menos nobre na ordem social. Ele defende que "não se sanciona uma prática por ela ser tradicional; a tradição pode ser justificada, mas apenas à luz do conhecimento, o qual, por sua vez, não é autenticado pela tradição" (GIDDENS, 1990, p.48). Assim, quaisquer práticas sociais são passíveis de sofrerem reformas, que podem gerar mudanças na própria natureza do ato.

Walsh (2013) propõe uma mudança na geopolítica do conhecimento crítico acerca dos estudos culturais e argumenta que não se trata de transformar em objetos de pesquisa grupos subalternizados ao incorporar um 'outro' pensamento, como um tipo de estudo cultural crítico sobre o outro, mas sim de viabilizar

[...] a construção de novos lugares e novas comunidades de pensamento, interpretação e intervenção que procur[em] gerar e construir interseções entre formas críticas do pensamento decolonial e projetos político-epistêmicos fundamentadas nas histórias e experiências vividas da colonialidade - que ao contrário podemos nos referir como estudos culturais 'outros' ou estudos culturais de orientação decolonial (WALSH, 2013, p. 88).

Em outras palavras, Walsh sugere que a emergência desses outros saberes que foram subalternizados e apagados não pode ocorrer de forma objetificada e epistemologicamente hierarquizada, ou seja, estruturalmente colonial, mas o protagonismo desses estudos culturais outros, bem como a re-narração das muitas outras histórias que deles possam advir, deverá pertencer àqueles que podem falar a partir de experiências e vivências cotidianas próprias e academicamente imensuráveis.

Para isso, Sousa Santos (2010) defende que é preciso seguir para além do pensamento abissal, que, assim como a ecologia de saberes, “reconhece a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral” (Ibid., p. 54).

3.4. Identidade e Outridade

Para um melhor entendimento sobre os critérios que determinam como as identidades são definidas, é importante entender como os conceitos de identidade e diferença foram historicamente produzidos e, como a estruturação das relações de poder, sempre presentes nessa organização, influenciam na construção e validação do conhecimento sobre o tema, principalmente através do controle das narrativas. Entendemos que “a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis” (SILVA, 2000, p. 72). Por isso, torna-se imprescindível problematizar as construções de sentidos acerca de identidades e subjetividades que têm sido empregadas para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades.

O próximo excerto revela a dificuldade que alguns dos alunos do sexo masculino tiveram em entender o discurso de suas colegas de sala em relação a seus medos enquanto mulheres. No que segue, um relato sobre como eu, professora e pesquisadora, também estou sujeita a produzir discursos limitadores, estereotipados e excludentes sobre as identidades de meus alunos:

Excerto 27: 3m5 - aula 1- fear, pg 84 (gravação de áudio)

[00:01:25]

Profa. Rafaella: What's fear?

Alunos (em coro): Medo.

Profa. Rafaella: Medo. Ok. What do you fear?

Aline: Bolsonaro.

Beatriz: Pedro.

Profa. Rafaella: Pedro? Bolsonaro? Good answer. (*risos*). What else do you fear?

Pedro: Comunismo.

Profa. Rafaella: Você tá no país errado pra estar fearing comunismo.

Pedro: Ué. Que? Mas porque professora?

Aline: Ai meu Deus, começou.

Profa. Rafaella: Porque não é uma ameaça aqui, nunca foi. What else? **What do you fear?**

Aline: **Homem.**

Beatriz: **Homem.**

Frederico: **Homem (em tom de sarcasmo).**

Profa. Rafaella: Man?

Aline: Homem branco.

Profa. Rafaella: White man. Good answer.

Aline: Homem branco e hétero.

Profa. Rafaella: Ok, how do you say that in English?

Aline: White and straight men.

Profa. Rafaella: **Why? Por que?** You can answer in Portuguese.

Aline: **Porque eles geralmente ameaçam metade das coisas que eu sou.**

Profa. Rafaella: **Like?**

Aline: **Tipo, minha orientação sexual e que eu sou mulher né, então meu gênero.**

Profa. Rafaella: Sua identidade de gênero?

Aline: É.

Profa. Rafaella: Ok, tipo, o que é que faz você ter fear em relação a homens? Que tipo de, tem alguma situação que você possa falar, que você queira falar?

Aline: Ah, quando tipo, eu to sozinha na rua e tipo, aparece um cara assim, aí eu sinto medo.

Professora: Só dele tá ali, né.

Aline: É, só dele tá ali, não precisa fazer nada, só dele tá ali eu sinto medo.

Pedro: **Que louco, cara. (em tom desrespeitoso)**

Beatriz: Cala a boca, cara.

Carla: Cala a boca.

Profa. Rafaella: Por favor, respeite o lugar de fala do outro, tá. Se você não tem medo de mulher, que bom que você vive em um mundo que você não tem medo, tem gente que tem. E se você entendesse um pouquinho, se você parasse um pouquinho pra escutar o outro, você ia entender o porquê. Eu sei por que ela tem medo, você não sabe.

Aline: Eu aposto que, eu aposto que todas as meninas aqui sabem, eu aposto que todas as meninas aqui sabem o que é ter esse medo (*em tom de não-conformação*).

Profa. Rafaella: **É um medo que você nunca vai poder falar sobre ele, porque você não é mulher, e o dela eu nunca vou poder falar, porque eu não sou...porque eu sou cisgênero.**

Aline: **Eu também, ué. (sussurro)**

Como estamos trabalhando com uma concepção de pesquisa que considera o contexto no qual ela está inserida, importa relatar o fato de que essa aula aconteceu um dia depois da eleição presidencial que elegeu Jair Bolsonaro. O aluno Pedro, que teve dificuldade em entender por que sua colega sentia medo quando estava sozinha na presença de um homem, passou a aula inteira envolto em uma bandeira do Brasil. A regra da escola não permite nenhum tipo de alusão a candidatos a cargos políticos, pois “a educação não pode ser partidária” (SAVIANI, 2003, p. 87). Apesar do conhecimento compartilhado de que, naquele contexto, a bandeira do Brasil simbolizava apoio a um candidato específico, proibir sua exposição teria um efeito mais negativo do que positivo para o desígnio educativo, por isso decidi não tecer nenhum comentário sobre a bandeira ainda no começo da aula.

A esse ponto, gostaria de compartilhar um evento que me marcou durante essa pesquisa, fazendo uso da primeira pessoa do singular e assumindo um tom mais casual de escrita, pois assim me sinto mais próxima da narrativa e mais à

vontade na escolha de palavras, estando mais interessada em descrever o ocorrido a partir das minhas sensações do que em seguir critérios de escrita acadêmica. Pois bem, quero chamar atenção para a última fala do excerto acima, em que a aluna Aline sussurra “Eu também, ué”. Preciso voltar um pouco no tempo para melhor contextualizar essa história.

Alguns meses antes, por conta do dia 28 de Julho, quando celebra-se mundialmente o dia do Orgulho LGBTQ+, preparei uma atividade sobre gênero e sexualidades que continha basicamente definições de nomenclaturas e explicação sobre siglas que, apesar de fazerem parte da realidade dos alunos, a maioria ainda não conhecia, como a palavra cisgênero, a letra Q do LGBTQ+ e a substituição do termo hermafrodita por intersexo. O texto também denunciava a representação binária de gênero à qual estamos submetidos e, foi isso o que mexeu comigo. Ao escutar o áudio dessa aula, pude perceber claramente o quanto eu, apesar de todos os meus esforços, ainda estou produzindo discursos embebidos de binarismos e concepções fixas sobre subjetividades. Me desculpei com a aluna e ela respondeu que estava “acostumada com isso”, disse que entendia e que não era para eu me preocupar com isso. Quanto mais ela falava, mais eu me preocupava.

Sinto que ignorei a subjetividade da minha aluna quando a descrevi como não cisgênero. Mudei a construção da minha frase no meio do caminho porque eu não fui capaz de encontrar uma nomenclatura para definir como eu a enxergo: “e o dela eu nunca vou poder falar, porque eu não sou...porque eu sou cisgênero”; preferi então definir o que eu sou, numa tentativa de defini-la a partir do que ela não é, o que na minha cabeça abriria mais possibilidades para o que ela poderia ser. Acontece que ela se denomina cisgênero e, como educadores, temos o dever ético de respeitar os termos dos quais nossos alunos decidem se apropriar, independentemente de nossas crenças, nossos dogmas, nossos valores morais e de nossas concepções estereotipadas sobre o Outro. Gostaria de falar mais sobre a aluna, mas, para não correr o risco de cair no mesmo erro, preferi perguntar para ela se havia algum termo para descrever a representação de gênero que ela usava e, se ela já tinha parado para pensar sobre esse assunto. O excerto abaixo é parte do áudio enviado pela aluna pelo WhatsApp, com a resposta para essa pergunta:

Excerto 28: 3m5 - aula 1 - resposta da aluna (gravação de áudio)

Sobre essa questão (*respiração profunda*), eu já parei pra pensar sim sobre isso, porque, todo mundo, todo mundo não, muita gente pergunta e eu meio que fui obrigada a parar pra pensar né, aí, só que eu meio concludo tipo assim, eu...definitivamente não sou trans, isso eu sei. É...eu acho que tipo, eu num, sei lá, eu num, eu num a, eu num consigo me encaixar, eu num, eu num me vejo tipo, me encaixando em andrógino ou em qualquer outro, outra nomenclatura assim desse tipo, sabe? Aí eu meio que me vejo cis mesmo, assim, e...sei lá, ah...eu sei lá...eu num sei, eu num, eu num, é conf, est, é muito nome assim, confunde minha cabeça às vezes, mas, pelo que eu já pesquisei e procurei saber e tal, é isso. Não sei se cê entendeu, mas se não tiver entendido eu mando outro áudio.

Fica ainda mais evidente no áudio que a aluna não sentiu confortável com o fato de ter se sentido obrigada a pensar sobre o assunto. Apesar de se denominar cisgênero, ela parece sentir-se mais à vontade em dizer primeiro para mim o que ela não é, talvez porque ela já esteja 'acostumada' a ser definida a partir do que ela não é, como eu fiz ao tratá-la por não-cisgênero. Esse evento me sacudiu de tal maneira, que agora me pergunto quantas vezes eu já fiz isso e quantas mais vou fazer sem perceber.

Identidade pode ser facilmente entendida como aquilo que sou: mulher, negra, latina, professora, bissexual etc. A partir dessa noção de identidade, não seria improvável prosseguirmos com nosso raciocínio para um entendimento de que “em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: ela é italiana, ela é branca, ela é homossexual, ela é velha, ela é mulher” (SILVA, 2000, p. 73). Em seu texto intitulado “A produção social da identidade e da diferença”, Silva (2000) trabalha com definições de identidade e diferença a partir daquilo que é, mas também a partir do que não é. Segundo o autor, a relação de dependência entre esses dois conceitos é escondida pela forma afirmativa como expressamos a identidade. Ser brasileiro não é uma identidade que se esgota em si mesma, uma vez que eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Da mesma forma, “dizer que ela é chinesa significa dizer que ela não é argentina” (ibid., p. 75). Identidades, portanto, são compreendidas a partir das diferenças. Identidade e diferença são “o resultado de atos de criação linguística” (ibid., p. 76). Como ato linguístico, elas não são naturais, mas ativamente produzidas no mundo cultural e social através do discurso.

Foucault (1979) analisa as relações de poder pela genealogia dos discursos, que pretendiam dizer uma verdade para os sujeitos sobre eles mesmos. Ele argumenta que o poder depende da produção da verdade: “somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade” (Ibid., p. 179-180). Em outras palavras, se somos marcados pelas verdades produzidas através de discursos ao longo da história, é pela produção de outras narrativas que combateremos a sujeição de indivíduos e dos saberes que ele produz. Assim, ele conclui que

A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico (FOUCAULT, 1979, p. 172).

Um dos objetivos da genealogia é analisar as relações de poder em seus efeitos. Assim como Marx, Foucault (Ibid.) concorda que o poder reprime, mas reprimir não é só o que ele faz, posto que ele também produz efeitos de saber e de verdade.

Ao falar sobre o sujeito em termos de sua identidade cultural, Hall (2006) apresenta três formas de concebê-lo: 1. como sujeito do iluminismo - ideia do indivíduo centrado, que promove uma visão estática e individualista; 2. como sujeito sociológico - análise do sujeito a partir de uma concepção interativa, onde a identidade se forma na interação entre o eu e a sociedade, numa relação de equilíbrio; 3. como sujeito pós-moderno - é o sujeito híbrido, fragmentado, atravessado por identidades diversas, que se deslocam e se transformam continuamente.

A concepção iluminista de identidade como algo fixo e estável tem dado espaço a estudos sobre identidades modernas como "descentradas, deslocadas ou fragmentadas" (HALL, 2006, p. 8). A velocidade das mudanças estruturais nas sociedades modernas está fragmentando as paisagens culturais e os mapas linguísticos à medida em que esse "desencaixe" (GIDDENS, 1990, p. 31) dos sistemas sociais não consegue mais fornecer sólidos modelos identitários referentes à raça, gênero, sexualidade, classe, etnia e nacionalidade, provocando, assim, uma desestabilização de nossa própria localização

enquanto indivíduos sociais, “e a perda de um ‘sentido de si’ estável” (HALL, 2006, p. 9).

Ao discorrer sobre como esse “sujeito-fragmentado” é colocado em termos de suas identidades culturais, Hall (2006) ilustra que as identidades nacionais, por exemplo, não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Uma vez que representação através da língua é central para os processos pelos quais o significado é produzido (Ibid.), qual seria então o papel da língua inglesa na formação de nossa identidade cultural?

Na quinta aula do projeto pedagógico, os alunos de primeiro ano fizeram uma atividade chamada ‘Which song am I?’, cujo objetivo era descrever com palavras, expressões ou frases, o que algumas músicas os faziam lembrar. Trata-se de gerar dados que me possibilitassem analisar a representação que eles escolheram fazer de si mesmos, em uma tentativa de chegar o mais próximo possível da representação de suas subjetividades. De um total de 21 alunos, 13 deles mencionaram que o hino nacional os remetia a uma etapa escolar em que eram obrigados a cantá-lo toda semana, às vezes debaixo do sol. Seguem alguns trechos escritos por eles:

Excerto 29: 1m3 - aula 5 - atividade “Which song am I” (atividade escrita)

“Toda vez que eu ouço essa música me lembro da minha infância quando eu tinha que cantar o hino na minha antiga escola e me fez lembrar da Copa do mundo.”

“Me lembra que na escola que eu estudava, toda segunda, cantamos o hino.”

“Makes me remember of football (copa) 7 x 1 e toda quinta (na minha antiga escola), antes de entrar na aula, cantavamos o hino.”

“Desânimo, tristeza, frio na barriga antes dos jogos, política.”

“This song make me remember thursdays in elementary school. I don’t like these days.”

“Quando eu fazia fila pra cantar o hino no ensino fundamental, copa do mundo.”

“Me lembra da copa e da esperança pelo Hexa. E de quando fazíamos fila no 5º ano.”

“Raiva (cantava no fundamental no sol).”

“Ela me faz lembrar do país que eu estou (só que é um pouquinho chato). Todo dia em pé na escola cantando!”

“Américo, Todos em fila cantando suados em um dia quente.”

“Copa, escola fundamental, faça em hino, patriotismo, respeito, marcha.”

“Me lembra a copa.”

Assim como meus alunos, eu também fui obrigada a cantar o hino nacional no ensino fundamental. Contudo, estou certa de que na época eu não associava o hino nacional à política ou hipocrisia, como fizeram alguns alunos e como eu mesma faço hoje. Os dados apontam para uma possibilidade de interpretação em que o hino nacional – cujo objetivo institucional é representar a ideia de nação unificada - foi ressignificado e se tornou mais representativo de obrigação e punição do que patriotismo para os alunos. O resultado das discussões em aula não foi muito diferente e, por isso, corrobora essa interpretação:

Excerto 30: 1m3 - aula 5 - análise das músicas (gravação de áudio)

[00:02:50]

Claudio: Obrigação, tipo, você ter obrigação de cantar mesmo que você não queira, entendeu?

Profa. Rafaella: E como que você se sente em relação a isso?

Claudio: Um saco. Eu gosto de cantar até, mas eu acho meio palha, tipo, no fundamental a gente era, tipo, obrigado a cantar.

Carol: **Tipo assim, é uma coisa que eles falam que a gente tem liberdade de expressão, liberdade de escolha, e, tipo, eles obrigam a gente a cantar.** E, tipo... na minha escola se eu não cantasse ou, tipo assim, se até mesmo eu cantasse errado, a gente levava ocorrência, a gente tinha obrigação de saber cantar. **Não só obrigação de cantar, tinha que saber cantar, porque senão você levava ocorrência, se não soubesse cantar.**

Claudio: O coordenador, tipo, ele disse um dia que se não cantasse era pra fazer tipo um trabalho sobre o hino nacional.

Carol: *(terminando a frase com Claudio)* O hino nacional! Também já aconteceu isso comigo.

Milena: (inint.) [00:04:01] formalidade, porque tá todo mundo ali cantando, todo mundo tem que ter uma posição certa pra você ficar, tudo, tipo assim, quietinho. Eu lembro de um momento formal.

Profa. Rafaella: Momento formal, solene, né? Uma solenidade. Vou colocar “formality”, ela falou que lembra ela. E porque vocês acham que, quando o colega tá falando, não tem nada de útil ali *(fala*

direcionada aos alunos que estavam conversando). Ela falou que lembra um momento formal, uma *formality*... vocês falaram que, tipo assim, eles pregam a liberdade, mas você é obrigado a cantar. Você conseguiria resumir isso numa palavra? Não, talvez, como você se sente, mas a situação em si.

Alunos (em coro): **Obrigação. Hipocrisia.**

Profa. Rafaella: Anything else about the national anthem?

Jessica: Eu to vendo que um monte de gente tá falando que sente um monte de coisa, da escola e tal, e eu percebi que, pra mim, os únicos sentimentos que eu tenho em relação ao hino nacional é ruim e pra mim não significa nada.

Profa. Rafaella: Você tem sentimentos negativos?

Jessica: Negativos e pra mim hino nacional é nada além de uma música.

Profa. Rafaella: E você se sentia assim quando era criança?

Jessica: Total, eu ia cantar aquela música pra mim que não fazia sentido nenhum cantar aquilo, não representava nada pra mim.

Lais: Hino nacional é associado ao futebol.

Profa. Rafaella: Futebol? E os esportes, né?

Lais: Mas principalmente o futebol.

Carol: Lembro do sete a um, na verdade, é tristeza também, mas tá incluído...Do sete a um, da Alemanha.

No excerto acima, Carol questiona a contradição da escola (à qual ela se refere como “eles”), que ensina sobre liberdade de expressão ao mesmo tempo em que pune a utilização dessa mesma liberdade de expressão, obrigando-os a cantar uma música que eles não entendem sequer porque deveriam saber cantar. A escola como instituição de ensino deveria estar mais preocupada com a esfera do ensino, em buscar sua qualidade e humanização, do que em ser uma instituição representativa de ideologias opressoras do Estado. Uma das palavras encontradas para descrever tal situação foi hipocrisia, que demonstra uma consciência por parte dos alunos que nos faz acreditar cada vez mais que as mudanças de fato não acontecem por causa do Estado e de suas instituições, mas sim apesar delas. Por fim, utilizar o aparato escolar para impor formas de representação, como essa herança de cantar o hino nacional na escola que a ditadura nos deixou, pode criar sentimentos como estes sobre as relações que somos permitidos a criar com culturas:

Excerto 31: 3m5 - conversa inicial - discussão aberta (gravação de áudio)

[00:02:54]

Profa. Rafaella: And what is culture? Já que vocês já estão associando língua à cultura, what is culture, in your opinion?

Mateus: Cultura são hábitos e costumes que as pessoas têm. É...eu acho que pra mim cultura não é algo no qual você pode escolher, às vezes você já nasce numa cultura, em si, você não escolhe ela, você já nasce nela. Você pode escolher ir pra outras, mas vc já nasce na cultura, de um jeito, cultura é algo que você se familiariza. Entendeu?

Entendemos que pode haver múltiplas interpretações para o que o aluno estava querendo dizer no excerto acima. Não afirmamos, pois, que a interpretação que faremos dessa fala configure a verdade do aluno sobre esse sentimento. Nascermos em algum lugar e, sim, seja ele qual for, existem culturas locais próprias daquele espaço e tempo. A questão é que, quando o aluno diz que nós já nascemos em uma cultura, parece que a relação entre cultura e territorialidade exerce uma influência tamanha, que seria impossível se dissociar dela. Isso é preocupante no sentido de que são diversos os ambientes que nos cercam, como família, escola, bairro, cidade, nação, trabalho, igreja, barzinho etc. O que quero dizer é, que nossos alunos precisam entender que podem e às vezes devem romper com lógicas reprodutoras de opressões institucionalizadas dentro desses espaços, como alguns discursos e práticas machistas dentro de muitas doutrinas religiosas.

Numa reflexão sobre as geopolíticas que deixaram um legado colonial de conhecimento, Walsh (2013, p. 27) concorda que a “dominação colonial e racial envolveu a obrigatoriedade de uma forma particular de pensamento” e, que essas cadeias estabelecidas pelas estruturas e sistemas de poder e saber colonial são reproduzidas na escola. Como professora de língua inglesa do ensino médio da rede pública de educação do Espírito Santo, acredito na possibilidade de criarmos novos horizontes a partir de uma pedagogia crítica e transformadora da realidade social, pois a educação constitui-se como uma importante e útil ferramenta de resistência contra as estruturas de dominação, em contínuos processos de desconstrução e ressignificação de nossas práticas discursivas. No excerto abaixo, os alunos problematizam o comentário do

youtuber Cocielo que, em meados de 2018, postou um tuíte⁶⁷ sobre o jogador negro da seleção francesa, Mbappé, dizendo que ele “conseguiria fazer um arrastão top na praia”:

Excerto 32: 3m5 - conversa inicial - discussão aberta (gravação de áudio)

[00:11:52]

Mateus: (inint.) [00:11:52] quando começa não para enquanto [a pessoa] não estiver toda esculachada, até o chão, independente de quem for, a gente não para enquanto a pessoa não estiver assim, ó, derramada assim. Tipo o caso do... do Cocielo, por exemplo, ele fez uma piada racista, foi errado, mas tipo assim, o pessoal queria tirar o sangue dele, **fizeram ele perder patrocínio e tudo mais**. Aí teve o caso do...

Profa. Rafaella: Quem?

Mateus: O Cocielo, ele fez uma parada racista.

Pedro: **Ele falou brincando, uma piada eu achei, véi...**

Alunos: Ah, Pedro, para... Não... Ah, piada não.

Pedro: **Mas é porque o cara é rápido, não porque ele é negro, véi.**

Mateus: Não, mais...

Aline: **Mas a piada tá alimentando o preconceito, né véi.**

Jessica: Piada, dependendo da piada é preconceito ou não. Aí, por exemplo, uma pessoa faz uma piada comigo, da minha cor, se eu levar na brincadeira, eu to levando na brincadeira porque eu conheço aquela pessoa, são muitos anos. Agora vir uma pessoa fazer uma brincadeira comigo e eu não gostar...

Pedro: Ah, mas o cara é famoso, tipo...

Alunos (*burburinho discordando*): Ah não, Pedro...

Aline: Tá, Pedro, mas....

Pedro: Sabe por que professora, se eu falar uma piada dessa com (inint.) [00:13:20] não vai ser racismo, entendeu?

Profa. Rafaella: Mas ninguém faz uma piada dessa com (inint.) [00:13:23] exatamente porque ele é branco.

Pedro: Claro que faz (inint.) [00:13:26].

Luiz: Professora, ele não falou relacionado à cor, ele falou relacionado à velocidade. Ele chegou a 35 km/h. Ele falou relacionado a isso.

Mateus: **É um tipo de humor, é humor negro (risos).**

⁶⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/youtuber-julio-cocielo-e-criticado-por-comentario-sobre-mbappe-conseguiria-fazer-uns-arrastao-top-na-praia.ghtml>. Acesso em: 10 out 2019.

Aline (enfaticamente): Olha aqui...mas, véi, todo dia tem alguém fazendo uma piada relacionando... eh, fazendo piada de um jeito preconceituoso, **mesmo que o Cocielo não tenha feito com o intuito de ser preconceituoso, ele foi preconceituoso**. Porque essa piada alimenta, alimenta o preconceito, alimenta o preconceito que já existe todos os dias. E ele como famoso, ele tem o dever...

Alice: Uma certa responsabilidade.

Mateus: Responsabilidade.

Aline: ...de saber o que ele tá falando, porque ele vai influenciar um monte de gente.

[00:14:49]

Mateus: Na minha opinião, o problema tá na nossa mente, né? Que... Psss! Gente, por favor. É...**as pessoas, elas tão levando tudo pra um lado pior**. Tem aqueles vídeos...a gente tá sem inocência hoje em dia. Tem uns vídeos que mostram uma criança. Eh, as crianças e os adultos. Aí tem as crianças fazendo careta, aí os adultos veem e riem, brincando, né. Aí quando colocam uma criança que tem deficiência, eles não riem, eles se sentem mal. Porque “ah, ele é deficiente”.

Alice: Ah, eu vi esse vídeo....

Mateus: É a mesma coisa, a gente leva tudo pra um lado já ruim. Por isso que quando você vai falar, vamos supor, com uma pessoa negra, aí ela pergunta qual a cor dela e você pensa “ah, moreno”, porque você se sente mal por falar que ela é negra. Então eu acho que tem bastante disso, na minha opinião.

Os alunos Mateus e Pedro não conseguem identificar racismo na piada do Cocielo, como se ele estivesse sendo punido (além das críticas, ele perdeu muitos patrocinadores) por algo que não fez. Isso fica evidente quando Mateus afirma que “fizeram ele perder patrocínio”, utilizando uma estrutura gramatical que confere ao Cocielo um lugar de passividade e, como consequência, denota o sentido de que ele tenha sido a vítima perante a atitude dos internautas em criticá-lo e “fazê-lo” perder patrocínios. A sensação de que “estamos levando tudo pro lado pior”, descrita pelo Mateus no fim do excerto, pode ser porque nós estamos tão naturalizados com o pior, que falhamos em deslocar nosso olhar para entender que esse é exatamente o tipo de discurso que não devemos mais aceitar como normal. A aula seguiu com outras discussões, quando um aluno retomou o assunto e voltou a falar sobre o caso, culminando no comentário do Pedro destacado logo abaixo, em que ele descreve “uma forma de racismo”, cujo sentido dentro desse contexto se assemelha à ideia de racismo reverso, uma opinião compartilhada também pelo Mateus:

Excerto 33: 3m5 - conversa inicial - discussão aberta (gravação de áudio)

[00:21:33]

Pedro: Eu acho que, se parar pra pensar, também, **a partir do momento que você associa o cara que faz arrastão ao negro pela cor e não pela velocidade, isso é uma forma de racismo, na minha opinião.**

Profa. Rafaella: Mas isso não é racismo, isso é fato.

Pedro: Não, professora, não é.

Profa. Rafaella: Isso é resquício histórico. A maior parte da população pobre é negra, favelada, porque a favela é a nova senzala.

Mateus: Sim, **a maioria dos caras que correm mais rápido no mundo também são negros.** A maioria. E aí, entendeu?

Profa. Rafaella: É, mas você não pode negar que a maior parte da população pobre no mund... do Brasil é negra, entende? Você tá contestando um fato, e um fato que é triste ele existir. E ele só existe porque existiu escravidão. Esse fato, o fato da maioria da população pobre e favelada ser negra não é à toa. Não é aleatório, entende? Então, realmente, essa conexão que a gente faz de uma pessoa pobre ser negra, é uma conexão justa, é uma conexão real, ela existe. Eu acho que tentar combater esse pensamento não dá certo, entende?

Mateus: Professora, mas não é isso, é questão de você... tipo assim, só porque o cara é negro você associa ele ao... entendeu? Porque ele é negro, não pela velocidade. Podia ser qualquer um...

Profa. Rafaella: Mas então porque o Cocielo não associou a velocidade a outra coisa que não fosse arrastão?

Mateus: Porque é uma piada.

[00:24:57]

Marta: Eu concordo que essa piada do arrastão foi muito subjetiva, porque, como o Mateus falou, teve de um cara branco que foi alvo do mesmo tipo de piada de correr em um arrastão, mas, se você fosse levar, assim, dar um voto de confiança que ele fez a piada pela velocidade, beleza. Você pode ter muita gente que problematizou uma coisa que não era necessária. Mas, se você for olhar pelo histórico, não cultural, do racismo que já é óbvio, você olha pelo histórico do menino [Cocielo] que fez a piada, ele tinha centenas, centenas... centenas, não eram dezenas, eram **centenas de tweets racistas associando fome, AIDS, tudo com África e negros.**

[00:26:52]

Aline: **O cara, ele é um influenciador**, com milhões e milhões de seguidores. Uma criança, uma criança não, **um pré-adolescente que tá vendo isso vai achar normal chegar na rua e fazer essa piada com qualquer negro.**

A aluna Marta discorda de seus colegas em relação à intenção do *youtuber*, argumentando que ele já havia feito outros comentários

incontestavelmente racistas. Além disso, Aline chama atenção para o poder que pode exercer uma pessoa com tamanha influência nos processos de normalização de discursos racistas como esse.

De fato, Cocielo acumulava um histórico de piadas racistas⁶⁸, que os internautas expuseram antes que ele pudesse apagar. Em 2013 ele publicou um tuíte dizendo que "O Brasil seria mais lindo se não houvesse frescura com piadas racistas. Mas já que é proibido, a única solução é exterminar os negros". No dia da Consciência Negra do mesmo ano, ele tuítou: "Eu queria ter gravado um vídeo sobre o Dia da Consciência Negra, só que aí eu deixei quieto porque na cela não tem wi-fi." Os tuítes antigos do *youtuber* são ainda mais racistas, o que nos levou a uma reflexão sobre o porquê de somente em 2018 esse caso ter gerado tanta indignação. Talvez porque ele não fosse tão famoso na época, talvez porque a consciência coletiva sobre racismo institucional não estivesse tão evidente, ou talvez porque dessa vez ele se referiu a um negro específico, rico, famoso e oriundo de um país de 'primeiro mundo'.

A última hipótese colocaria os negros brasileiros em uma posição de subalternidade devido à interseccionalidade da identidade do ser negro, brasileiro e pobre. É como se a comoção generalizada sobre situações onde claramente impera o preconceito dependesse de quem é a vítima. Comparar Mbappé, um negro francês e rico, a um negro que faz arrastão é absurdo mas, se comparamos um negro da favela ou um quilombola, o discurso poderia ser justificado sob o pretexto de que ele estaria fazendo jus à realidade do Brasil. E assim o fez o então presidenciável e hoje Presidente da República, Jair Bolsonaro, ao afirmar que o afrodescendente mais leve do quilombo que ele visitara pesava sete arrobas e que por isso não servia mais para nada, nem para procriar⁶⁹. Ele foi condenado em primeira instância a pagar o valor de 50 mil reais de indenização por danos morais coletivos a comunidades quilombolas e à população negra em geral.

Em uma brilhante análise sobre processos de subalternização do sujeito, Spivak (1988) argumenta que o mais claro exemplo disponível de violência

⁶⁸ Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/gente,internautas-resgatam-tuites-racistas-de-youtuber-cocielo-que-os-deleta-em-seguida-confira,70002380324>. Acesso em: 29 abr 2019.

⁶⁹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-e-condenado-por-comentario-racista-contra-quilombolas-leia-a-integra/>. Acesso em: 29 abr 2019.

epistêmica é o projeto “remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro. Esse projeto é também a obliteração assimétrica do rastro desse Outro em sua precária subjetividade”⁷⁰ (SPIVAK, 1988, p. 47). O estabelecimento de uma concepção de Outridade pressupõe a marcação de um Eu (*Self*), configurado como um modelo localizado em um centro, em contraponto a uma periferia. Historicamente, esse modelo normativo pode ser entendido como o do homem, branco, europeu, classe média, hétero e cisgênero. Diante disso, pode-se concluir que a representação da identidade passa, então, a ser determinada a partir de uma proposição binária de sólidas diferenças dicotômicas que polariza o sujeito moderno e institui os critérios determinantes da diferença e da Outridade (Ibid.).

O objetivo da quarta aula do projeto pedagógico, aplicada em ambas as turmas, é justamente desmistificar a ideia de que o outro é diferente de mim, uma vez que identidade e diferença são indissociáveis. Conforme descrito no projeto pedagógico, a quarta aula começa com a apresentação do Diagrama de Venn para apresentar um conceito-chave para esta pesquisa: dicotomia.

Excerto 34: 3m5 - aula 4 - diagrama de venn (gravação de áudio)

[00:02:16]

Profa. Rafaella: Today we are gonna talk about US and THEM. Who's them?

Alunos (em coro): Eles

Profa. Rafaella: Ok. Hum... What's this? (apontando para o diagrama de Venn desenhado no quadro). (Inint.) [00:02:39]. Diagrama de Venn. What is the purpose, propósito, what is the objective of the Venn diagram?

Carlos: Pertence e não pertence.

Profa. Rafaella: Pertence e não pertence, what else? (Inint.) [00:03:21] How many sides, quantos lados a gente tem aqui?

Igor: Two.

Profa. Rafaella: Two sides, a gente tem uma...? What's the name of this?

Carlos: Tem a interseção.

⁷⁰ [...] remotely orchestrated, far-flung, and heterogeneous project to constitute the colonial subject as Other. This project is also the asymmetrical obliteration of the trace of that Other in its precarious Subjectivity.

Profa. Rafaella: Good. The intersecction. Let's go? Ok. Now, when we use the venn diagram, we are classifying, ok? We are dividing, we are separating, in two big groups, ok?

Após desenhar o diagrama de Venn no quadro, pedi para que os alunos sugerissem uma dicotomia e depois escrevessem seu nome no espaço ao qual o aluno ou a aluna pertence:

Excerto 35: 3m5 - aula 4 - diagrama de venn (gravação de áudio)

[00:05:35]

Profa. Rafaella: Qual dicotomia sobre você mesmo ou sobre o outro você poderia colocar aqui?

Laís: Feminino e masculino.

Profa. Rafaella: ok, Male...

João: ...and female.

[00:07:40]

Profa. Rafaella: Now, let's choose another dicotomy. How about race? (inint.) [00:07:47] Complicado, né? We have the black and white. Come on... olha só, eu quero que vocês falem de vocês. Onde você acha que se enquadra aqui? (*burburinho*) [00:08:03] Shhh... Galera, please! Where do you fit in? Black, white or in the intersecction?

João: In the middle.

Luiz: Só gente branca, credo.

Marcelo: (inint.) [00:08:49]. **Meu pai é negro, minha avó é negra, eu sou negro.**

Aline: E daí?

Marcelo: (inint.) [00:08:58] Gente, minha família de mãe é europeia, mas... meu pai é negro.

Nesse trecho fica evidente que Marcelo não quis abrir mão de se autodeclarar negro, e não se colocou sequer na interseção dos círculos. O aluno tem a pele branca e tímidos fenótipos de negritude que, juntando ao fato de que sua família paterna é negra, foi suficiente para que ele não se submetesse a uma prática de apagamento de uma parte importante de sua identidade. Nesse sentido, Sueli Carneiro, fundadora do instituto Geledés, discorre sobre a construção da identidade negra desde o período escravagista:

Vem desde os tempos da escravidão a manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano que todo negro de pele escura deveria perseguir diferentes mecanismos de embranquecimento. Aqui, aprendemos a não saber o que somos e sobretudo o que devemos querer ser. Temos sido ensinados a usar a miscigenação ou a mestiçagem como uma carta de alforria do estigma da negritude: um tom de pele mais claro, cabelos mais lisos ou um par de olhos verdes herdados de um ancestral europeu são suficientes para fazer alguém descendente de negros, se sentir pardo ou branco, ou ser “promovido” socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é todos fazermos de conta que acreditamos (CARNEIRO, 2011, p.64).

Marcelo não busca se alforriar de sua negritude, pelo contrário, ele faz questão de ter suas poucas características negras acentuadas, de modo que sejam tidas como suficientes para que ele possa se autodeclarar negro sem ser questionado. Apesar de sua cor de pele, ele não participa desse acordo tácito descrito na citação pois, de forma alguma ele almeja ser “promovido” a uma categoria (supostamente) superior. Na turma do primeiro ano, os alunos sugeriram as dicotomias descritas abaixo:

Excerto 36: 1m3 - aula 4 - dicotomias (gravação de áudio)

[00:00:55]

Profa. Rafaella: Gabriel.

Gabriel: Que que foi, teacher?

Profa. Rafaella: **Você acha que você é um bad student?**

Gabriel: Eu acho.

Profa. Rafaella: Why?

Gabriel: Por que?

Profa. Rafaella: Yes.

Gabriel: **Porque sei lá, tipo assim, em casa eu não estudo.**

Profa. Rafaella: Em caso de que?

Gabriel: Em casa eu não estudo (*enfático*), nem na escola, na verdade na escola mais ou menos, num tem? De vez em quando eu venho pra aula e presto atenção.

Profa. Rafaella: O que mais você faz que você se considera um bad student?

Gabriel: Sei lá. Pra mim... não sei.

Profa. Rafaella: Tipo ficar usando o celular na sala de aula? (*o aluno estava usando o celular em sala nesse momento*).

Gabriel: É... isso aí, isso aí faz parte, né?

Profa. Rafaella: Faz parte de ser um bad student, né?

Gabriel: É, faz parte do bad student (*risos*).

[00:01:19]

Profa. Rafaella: O que é uma dicotomia, galera?

Alyssa: É... uma divisão de duas palavras, geralmente palavras contrárias, é tipo bem ou mal, noite e dia.

Profa. Rafaella: Exatamente, são dicotomias, good and bad. Ok? Quando você divide qualquer coisa em dois...shhhh...**tá vendo por que é um bad student? Fica conversando. Gabriel, please!** Toda vez que você divide qualquer coisa em dois, em binarismos, você tá fazendo uma dicotomia. Pergunta: Aqui a dicotomia é suficiente pra caracterizar as pessoas, na relação de gênero aqui?

Alunos (em coro): Não.

Profa. Rafaella: Não, e aqui, você acha justo eu criar uma dicotomia pra designar vocês?

Alunos (em coro): Não.

Profa. Rafaella: **Você acha que é possível pra mim, enquanto professora, conseguir determinar quem é good student e bad student?**

Marcela: Sim.

Profa. Rafaella: Sim, não...

Lara: Depende.

Profa. Rafaella: Depende?

Lara: **Depende do que você acha que é um bom estudante.**

Gabriel: Depende, qual que foi a pergunta mesmo?

Profa. Rafaella: Ah, aí é que tá. Então depende, what is a bad student? Gabriel já deu uma ajuda ali.

Alyssa: Aluno rebelde, que não respeita.

Profa. Rafaella: Mas eu gosto dos alunos rebeldes.

Marcela: Oh professora, **às vezes a pessoa tá passando algum problema em casa e acaba refletindo nos estudos.** Às vezes tudo que ela tá passando em casa ela desconta na escola.

Profa. Rafaella: Mas não necessariamente é bad student?

Marcela: Sim.

[00:06:40]

Profa. Rafaella: Who else? Quero ouvir gente, o que vocês acham sobre vocês mesmos? Vocês se consideram white or black?

Alyssa: **A Carol é meio preta.** (indicando que ela deveria ser colocada na interseção do diagrama de Venn)

Profa. Rafaella: Carol here? Who else?

Alyssa: A Bruna também entra aí. A Gabi também entra aí.

Jessica: Seu nome, professora, bota seu nome.

Profa. Rafaella: Ok, I'm gonna write mine.

No excerto acima, problematizamos sobre as implicações de criar a ideia do Outro e de tentar encaixar as pessoas em um lado de uma dicotomia. A aluna Lara concorda que a concepção que cada um tem do que seria um bom ou mau aluno é relativa. Para alguns, ela pode estar associada a notas altas e bom comportamento, por exemplo. Decerto que o estudo, o esforço, a disciplina etc., são fundamentais para o desenvolvimento humano e cognitivo dos aprendizes, contudo, rotular como maus alunos aqueles que não atendem a certas demandas - geralmente as que herdamos da educação tradicional - é limitar uma visão do Outro presa a modelos pré-estabelecidos. A escola concebida como única detentora do conhecimento, especialmente quando materializada pela micro-relação entre aluno e professor, não garante que estamos formando cidadãos conscientes de suas responsabilidades no mundo. Entendemos que um bom aluno é aquele capaz de refletir sobre suas próprias práticas discentes, tomando para si a responsabilidade de seus atos. A partir dessa lógica, o fato de o aluno admitir ser um “mau” aluno por não estudar em casa, é exatamente o que o faz não ser um aluno ruim, mas sim um aluno que precisa melhorar. Argumentamos que ele demonstrou ser capaz de pensar criticamente seu papel na escola, ciente das possíveis consequências de suas escolhas, o que nos leva a crer que ele é e será capaz de pensar criticamente seu papel no mundo.

Em um discurso contrário ao que acaba de ser descrito no parágrafo anterior, a professora determinou que o Gabriel era um *bad student* porque ele estava conversando enquanto ela falava. A atitude da professora foi de encontro ao que se pretendia desconstruir naquela aula. Decerto que, ser capaz de chegar à realização de que a contradição existiu e de que ela precisa ser tratada,

é um evento significativo para esta pesquisa, na medida em que demonstra o potencial transformador para os participantes que são por ela afetados, inclusive a professora-pesquisadora.

No final dos dois últimos excertos, de número 12 e 13, duas falas que se relacionam são interessantes para essa pesquisa. No penúltimo, trata-se de uma fala já mencionada, quando o Marcelo se autodeclarou negro, mas é visto como branco pelos seus colegas. No final do excerto 13, um aluno afirma que “A Carol é meio preta”. Sem nos aprofundar no questionamento sobre colorismo, que poderia ser levantado devido ao uso da palavra “meio”, essa palavra nos interessa principalmente por causa de um outro sentido que seu uso suscita: ela indica a dificuldade que existe em classificar binariamente a Carol. Assim, pretendemos focar nos processos através dos quais concebemos o Outro e fixamos sua identidade. Essa atividade foi uma tentativa de subverter esses processos, que estão alheios às realidades da linguagem e das identidades. É o que explica Silva (2000):

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (SILVA, 2000, p. 83).

Se a linguagem e a identidade não são passíveis de fixação, já era esperado que essa atividade do projeto pedagógico, cujo objetivo era tentar colocar as identidades “em uma caixa”, provocasse algum tipo de dissenso, conforme percebemos nas discussões sobre a dicotomia negro e branco, com os alunos Marcelo e Carol. Como afirma Silva (2000, p. 76), a fixação da identidade está sujeita a relações de poder, significando que “dessa forma, elas não são simplesmente definidas: elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”. O desafio para a escola se coloca nas formas como trabalhar a questão da identidade e da diferença no currículo e na pedagogia. Silva (Ibid.) apresenta uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que trata desses temas como questões de política, e concorda

que “para isso é crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença. [...] Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (SILVA, 2000, p. 81). Um dos objetivos da quarta aula do projeto pedagógico foi precisamente tentar explicar como a identidade e a diferença são ativamente produzidas.

Dada a importância dessa aula, ela foi também desenvolvida na turma do terceiro ano, quando problematizamos a dicotomia “bom” e “mau”, refletindo sobre os processos de produção e as possíveis consequências de usar modelos para definir quem somos nós e quem são os “outros”:

Excerto 37: 3m5 - aula 4 - dicotomias (gravação de áudio)

[00:00:14]

Profa. Rafaella: Por exemplo, no ‘good student, bad student’, ela falou sobre nota... sobre desempenho... sobre conversa. Então assim, é muita coisa... aqui, talvez haja, é o que eu vejo, né? É... uma confusão entre o que é um bom aluno e o que é um aluno ideal. Vocês falaram de um aluno dentro do que é um aluno ideal. Tem que não conversar na sala, tirar boa nota, e não sei o que... ter foco, ter disciplina. Só que eu vou falar um negócio, se esses vários critérios que determinam quem é good student... se eu só for considerar good student quem se encaixa em todos esses critérios, eu vou ter aluno good student aqui na sala?

Alunos (em coro): Não.

Profa. Rafaella: Eu posso encontrar tantos critérios pra determinar quem é bom aluno que talvez eu tenha a sensação de que eu não tenho aluno bom nenhum, e não é verdade. Então, qual é o perigo de uma dicotomia? **Qual é o perigo de criar uma concepção de US e THEM, baseado em dicotomias?**

Aline: **Exclusão.**

Profa. Rafaella: Aham, em que s... como é que se dá essa exclusão?

Claudio: **Você se baseia na sua opinião** (inint.) [00:01:32].

Aline: **Você cria um pré-conceito de... das coisas. Das duas coisas.**

Profa. Rafaela: Uhum... você cria pré-conceitos, você exclui... what else?

Claudio: Por exemplo... é (inint.) [00:01:51] (*parece que fala sobre coisas pré-definidas para estudar*).

Profa. Rafaella: Você pode ser... você pode estudar muito, por exemplo, mas não saber fazer um trabalho em grupo. Você pode ser muito inteligente e fechar todas as provas. Adianta? Você fechar todas as provas e não saber fazer trabalho em grupo? Então se você for pra

uma empresa, na primeira dinâmica em grupo você tá eliminado, mesmo você sendo um crânio.

[00:04:47]

Profa. Rafaella: Por que é mais difícil determinar quem é bom aluno e mau aluno, do que quem é masculino e feminino?

Otávio: **Porque cada um entende uma coisa do que é bom e mau aluno.**

Luiz: Porque sexo é biológico, se fosse de gênero seria mais complexo, porque como você define que aquilo é algo fixo diz o que é bom ou ruim pra você, cada um tem um ponto de vista.

[00:06:00]

Profa. Rafaella: **O que vocês usam como referência pra dizer se alguém é bom aluno ou mau aluno?**

Claudio: **Desempenho.**

Aline: **Responsabilidade.**

Luiz: **Esforço.**

Cláudio: **Caráter.**

Luiz: **Respeito.**

Profa. Rafaella: E normalmente quando você julga o outro, qual é o modelo, o padrão que você usa?

Cláudio: Eu.

[00:07:47]

Profa. Rafaella: **Então quais são os modelos que usamos pra definir quem é US e THEM?**

Cláudio: **Nós mesmos.**

Silva (2000, p. 82) constata que “deter o privilégio de classificar, significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados”, cuja forma mais importante é a “que se estrutura em torno de oposições binárias” (Ibid.). Quando questionados sobre as referências usadas pelos alunos para definir quem é bom aluno ou mau aluno, cada um atribui um valor classificatório diferente, o que corrobora a opinião do Otávio, quando diz que cada um entende uma coisa do que é ser bom e mau aluno. Para a Aline, a classificação dicotômica de ‘nós x eles’ gera exclusão, pois é baseada em pré-conceitos sobre os indivíduos que são alocados nas duas extremidades. Nesse sentido, Silva (Ibid.) afirma que “as classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade”. Classificar quem é o Outro só seria possível,

portanto, se entendêssemos nossas próprias identidades como fixas e estáveis, pois, conforme conclui o aluno Cláudio, o modelo utilizado para definir quem é o Outro, é nós mesmos.

Um dos movimentos inerentes aos processos de fixação de identidades é a normalização. Silva (Ibid., p. 83) defende que “a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença”. Para o autor, definir um “nós” e um “eles” promove uma hierarquização das identidades e das diferenças, que as colocam dentro de um modelo normativo. Ele explica que

normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, "ser branco" não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, "étnica" é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é 'sexualizada', não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 200, p. 83).

O objetivo da segunda parte da quarta aula do projeto pedagógico foi precisamente desconstruir as noções de normalidade cristalizadas na sociedade, a partir da discussão do conceito do verbo 'to unbox'. Os alunos assistiram a uma propaganda de um canal dinamarquês que mostra que quando colocamos as pessoas em caixas, nós focamos na diferença e nos privamos de enxergar o que compartilhamos. No excerto abaixo, duas alunas sugerem que *unbox* trata-se de 'tirar da caixinha' e 'abrir a mente', que, como bem observa Alice, é significativo de “tirar padrões determinantes de uma sociedade em cima de alguém”. Em outras palavras, *unbox* seria então uma prática de contestação dos modelos sociais que determinam o que é normal, e o que não é.

Excerto 38: 3m5 - aula 4 - video 1 (gravação de áudio)

[00:00:05]

Profa. Rafaella: To box. It's a verb. O que é "to box"?

Lucas: I don't know.

Mateus: Tomar banho.... encaixar.

Profa. Rafaella: Encaixar é um pouco diferente, mas...se box é colocar dentro da caixa, what's unbox?

Aline: Tirar da caixa.

Profa. Rafaella: Tirar da caixa. Então, o que acontece quando nós tiramos os outros da caixa? Sobre o que você acha que será esse vídeo?

Luiz: **Desrespeito, preconceito.**

Alice: **Sair da caixinha.**

Aline: **Abrir a mente.**

Profa. Rafaella: Abrir a mente? Tentem ser mais específicos.

Alice: **Tirar padrões determinantes de uma sociedade em cima de alguém.**

Alunos (em coro): Nossa.

Aline: Uau.

A ideia de *unbox* também foi problematizada na turma de primeiro ano:

Excerto 39: 1m3 - aula 4 - vídeo (gravação de áudio)

[00:00:07]

Profa. Rafaella: O que é box?

Luiz: Abrir a caixa.

Luisa: Box vem de caixa. E box de encaixar.

Profa. Rafaella: Encaixar. Só que aqui é ao contrário. Se box é encaixar, vem de caixa, unbox é...?

Luisa: (inint.) [00:00:49], abrir.

Profa. Rafaella: Unbox, tirar da caixa. Então aqui é quando tiramos da caixa uns aos outros. O que isso quer dizer, o que você acha?

Maria: **Quando não rotulamos os outros.**

Profa. Rafaella: Me dá exemplo de um rótulo.

Maria: **Ah, gênero é um rótulo, sexualidade é um rótulo, cor é um rótulo.**

Para Maria, tirar da caixa trata-se de não rotular os outros. Nesse contexto, usar nomes para rotular significa usar a língua como instrumento de

opressão, uma vez que visa a fixação de identidades dentro de uma esfera binária maior: positiva ou negativa, valores imanentes e necessários aos binarismos. Atrelado a uma conotação negativa está sempre a representação de identidades que não se enquadram em algum critério de identidade 'normal', isto é, que não se encaixam em uma norma pré-estabelecida, como o modelo de beleza branco, que encontra seu oposto na feiura da negritude. Como aponta Silva (2000), é a marcação da identidade do negro em relação ao branco, do homossexual em relação ao heterossexual etc. A partir disso tudo, depreendemos que rotular serve mais para criar uma ideia de separação do que de união, ou seja, mais de diferença do que de semelhança. No fim da aula, a aluna Aline concluiu que o vídeo nos traz a mensagem de que, de fato, compartilhamos mais semelhanças do que diferenças:

Excerto 40: 3m5 - aula 4 - video 2 (gravação de áudio)

[00:05:28]

Profa. Rafaella: So, what's the moral of the video?

Mateus: Tem várias pessoas de vários estilos, culturas, naciona...tipo, lugares diferentes, porém todos eles têm...fizeram as mesmas coisas, têm coisas em comum, mesmo de lugares diferentes, todos são iguais.

Profa. Rafaella: Good, what else? Fala Aline, eu sei que você quer falar. eu conheço até sua expressão corporal quando você quer falar.

Aline: **Ele fala ali tipo, que existe muito mais coisas que colocam eles juntos do que...separam.**

Profa. Rafaella: Aí é que tá, aí no começo existia um US e THEM, e à medida que ele começou a fazer as perguntas esse US e esse THEM aconteceu o que aconteceu com eles?

Alunos (em coro): **Misturaram.**

[00:06:45]

Profa. Rafaella: For sure. Então existe, cabe falar em US e THEM?

Alunos (em coro): Não.

Um dos objetivos desta pesquisa foi mostrar para os alunos como estamos constantemente criando critérios para invocar divisões binárias entre indivíduos, e como elas são excludentes. O vídeo mostra o quão frágeis são essas divisões, uma vez que bastou o narrador mudar as perguntas para percebermos que as pessoas que estavam do lado oposto da dicotomia, na

verdade compartilhavam mais experiências do que poderíamos a princípio supor. No fim, elas se misturaram, elas se encontraram e puderam se reconhecer umas nas outras. Sob a prerrogativa de que o ser humano é plural demais para que não sejamos capazes de aprender a encontrar um denominador comum, essa aula foi sobre entender que podemos achar esse ponto de encontro tão vital para a melhoria das relações sociais.

A divisão binária entre “eu e o outro” é radical na medida em que desconsidera que existem outros critérios de identificação e, mais grave ainda, ela suscita a ideia de que o outro está distante de mim. Parece ser um processo similar ao que ocorre com as linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2010), que invisibiliza o Outro e limita nossa percepção da realidade, convenientemente recortada, de modo a garantir a hegemonia das forças mantenedoras de desigualdades.

As epistemologias do Sul, a ecologia dos saberes e o pensamento pós-abissal apresentam um conjunto de teorias decoloniais que compartilham muitos questionamentos e possíveis alternativas para tratar de temas que essas teorias se propõem a abordar. Como sujeitos inseridos na pós-modernidade, precisamos instituir uma vigilância epistêmica a fim de evitar sermos vítima da modernidade e dos mitos que ela promove. Uma educação libertadora deve criar condições para que qualquer relação vertical entre culturas seja contestada, a fim de superar a ideia de cultura forjada na lógica moderna e colonial. Estejamos atentos, pois, ao que sabemos, ao que pensamos saber e ao que queremos que saibamos.

Encerrando, por enquanto: Algumas reflexões sobre a prática

Após refletir sobre algumas práticas adotadas durante o percurso desse processo de crescimento profissional e pessoal chamado pesquisa científica, uma das questões que me incomodou foi perceber que eu poderia ter falado mais inglês durante as aulas. Vale ressaltar que não exponho essa autocrítica como verdadeira apenas para as aulas do projeto pedagógico, mas para todo o ano escolar de 2018. Talvez por ter sido meu primeiro ano de trabalho na escola Emília Ferreiro, não me sentia ainda tão confortável em falar inglês na frequência que eu gostaria. Foi um período de adaptação a um ambiente muito desconhecido para mim, já que foi apenas meu segundo ano como professora da rede pública estadual, e meu primeiro ano como professora naquela escola. Não afirmo que o inglês tenha sido pouco usado, mas certamente havia abertura para ter sido mais. Faz-se necessário aqui, esclarecer o referencial utilizado para definir “pouco” e “muito”.

A autocrítica supracitada foi construída a partir do que eu acredito ser possível para as escolas públicas no que tange às práticas para o ensino/aprendizagem de inglês, e não a partir do que parece ser a atual realidade, conforme mostra a pesquisa feita pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE e encomendada pelo British Council sobre o ensino de inglês na educação pública brasileira⁷¹. Os dados mostram que 87% dos professores de inglês da rede pública estadual possuem formação superior, dentre os quais apenas 39% possuem formação em língua inglesa, seja com licenciatura dupla ou única. Ainda, 55% das(os) entrevistadas(os) - o uso do feminino como modelo se deve ao fato de 81% das pessoas entrevistadas serem mulheres - alegaram que a principal dificuldade associada à formação tem a ver com a falta de oportunidades para conversar em inglês.

Hoje, quase meados de 2019, já modifiquei algumas práticas de sala de aula, sendo uma delas a frequência do uso da língua inglesa. O meu *Teacher Talking Time* diminuiu, criando espaço para ampliar a participação ativa dos

⁷¹ Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducaocaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 6 jun 2019.

alunos. Como resultado, tenho a impressão de que sei muito mais sobre eles esse ano (incluindo seus nomes) do que sabia no mesmo período do ano anterior.

Decerto que essa pesquisa foi fundamental para criar condições de reflexão que me permitiram detectar deficiências, pensar possíveis caminhos e, por fim, incorporá-las à minha prática docente. O mestrado foi um divisor de águas na minha formação como professora e como ser humano. Formada desde 2008, me sinto muito feliz toda vez que percebo evidências do quanto a academia avançou nas discussões sobre ensino/aprendizagem de inglês por uma perspectiva crítica, ao invés de submissa. Apesar de sempre ter tido essa vontade, não procurei fazer mestrado após me formar porque a UFES ainda não ofertava mestrado em Linguística Aplicada, única disciplina pela qual havia verdadeiramente me apaixonado durante a graduação. Além disso, tive a chance de trabalhar como tradutora no ramo do petróleo e aproveitei a oportunidade na época, me distanciando mais do que nunca da sala de aula. Foram seis anos que me permitiram aprender mais sobre as pessoas, seus comportamentos, suas culturas, e que também me fizeram sentir falta da sala de aula e das edificantes experiências proporcionadas pela profissão de professora. Queria o olhar do aluno que conseguiu aprender inglês, o gesto de gratidão da aluna que se convenceu de que era capaz, apesar de ter um ritmo mais lento que a maioria, queria me conectar ao Outro e tocá-lo de modo significativo. Além disso, a sala de aula talvez seja o único lugar onde praticar a paciência não me exige muito esforço. Sempre me vi como uma pessoa simpática e compreensiva em face da dificuldade do outro e, por isso, a relação aluno-professor sempre me fez sentir mais perto da minha própria humanidade. Foi isso que essa pesquisa fez por mim: ela me aproximou de mim mesma, da minha essência, dos meus ideais de um mundo melhor, da minha militância, dos meus valores e, principalmente, da minha própria consciência. Consciência da responsabilidade de uma educadora diante do contexto que a cerca. Consciência de que não sou uma professora “ruim”, mas com certeza sempre haverá algo a ser melhorado. Tudo isso parece ser a consequência natural de uma professora que se tornou pesquisadora, e que, hoje, entende que educar envolve necessariamente construir relações de afeto e assumir uma postura investigativa sobre a própria prática. É uma forma de firmar um compromisso

com uma educação pública de qualidade, compreendida como uma educação deveras transformadora de sujeitos e da realidade social. Para isso, além de uma pedagogia crítica que nos dê condições de desvelar as estruturas que nos violentam e resistir a elas, acredito também no potencial de uma pedagogia da compreensão e do afeto, em que aspectos humanitários não sejam postos em posição secundária. De Lissovoy (2010) argumenta que essa orientação pode ser distinguida da simples atitude de “cuidar”, pois “a afetividade, em contraste com o cuidado (como foi desenvolvido no contexto educacional), implica, como princípio ético, uma negação básica do sistema de dominação, em vez de uma modulação de suas condições”⁷² (Ibid., p. 289).

Sendo ela o perfeito exemplo de uma mulher que sempre esteve à frente de seu tempo, minha mãe - ou a “tia Nilza” - já sabia que o aprendizado jamais se realizaria em sua máxima potência sem que houvesse a presença do afeto nas relações de ensino e aprendizagem. Ela buscava estabelecer um ambiente acolhedor e ao mesmo tempo justo, sempre levando em consideração tudo o que atravessava a formação das subjetividades de seus alunos. Ela considerava a história de cada um deles, ela conhecia suas famílias, sabia sobre seus gostos, seus anseios, suas mazelas etc. Se precisamos do outro para perceber nossa própria incompletude (SOUSA SANTOS, 2010), acreditamos que podemos chegar mais perto da “inteireza” quando permitimos que o afeto seja regente de nossas práticas sociais e discursivas, principalmente no contexto educacional. Dessa forma, desejamos construir uma pedagogia sensível às diferenças, que reconheça que é na visita ao Outro que reside a possibilidade de mudança.

⁷² Lovingness, in contrast to caring (as it has been developed in the educational context) implies, as ethical principle, a basic negation of the system of domination, rather than a modulation of its conditions.

Referências

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRE, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus Editora, 2005.

APPLE, M. W. *Educating the "right" way: markets, standards, God, and inequality*. Abingdon: Routledge, 2006.

APPLE, M. W. Interrupting the right. On doing critical educational work in conservative times. *Change: transformations in education*. Research Gate [Online Journal], v. 6.1, p. 133-152, mai. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236767919_Interrupting_the_Right_On_Doing_Critical_Educational_Work_in_Conservative_Times. Acesso em: 14 out. 2019.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>. Acesso em: 14 out. 2019.

BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. Sobre a fenomenologia. In: *Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba: Unimep, p. 15-22, 1994.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de educação popular*, Uberlândia, v. 6, n. 1, jan/dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 14 out. p. 51-62, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/ Semtec, 2006.

CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The modern Language Journal*. v. 6, n. 1, p. 923-939, nov. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x>. Acesso em: 14 out. 2019.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona: Gedisa. 2004.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.) *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, p. 49-58, 2003.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, v. 4, n. 9, abr. 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 14 out. 2019.

COMTE, A. *The positive philosophy of Auguste Comte*. Calvin Blanchard, 1855.

COUTINHO, C. P. et al. Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, educação e cultura*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 455-479, dez. 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10148>. Acesso em: 14 out. 2019.

CRESWELL, J. W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Newbury Park, CA: Sage, 2009.

DE LIMA, F. S. Em defesa da aprendizagem de inglês na escola pública: considerações sobre crenças de alunos adolescentes. *UniLetras*, Ponta Grossa, v. 34, n. 2, p. 157-170, jul/dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/uniletras.v34i2.3956>. Acesso em: 14 out. 2019.

DE LISSOVOY, N. Decolonial pedagogy and the ethics of the global. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 31, n. 3, p. 279-293, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01596301003786886>. Acesso em: 14 out. 2019.

DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.

DURING, S. *Cultural studies: A critical introduction*. Abingdon: Routledge, 2004.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812277>. Acesso em: 14 out. 2019.

DUSSEL, E. D. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 341-395, 2010.

DUSSEL, E. D. *1492: o encobrimento do outro: a origem do Mito da modernidade: Conferências de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1993.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2003.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 45-65, 2006.

FERRAZ, D. M. English (Mis)education as an Alternative to Challenge English Hegemony. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back*. Abingdon: Routledge, p. 183-206, 2019.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Grupo positivo, 2004.

FONSECA, C. O. *A educação crítica em língua inglesa em uma comunidade desfavorecida do Espírito Santo: eu, o outro, e o outro eu*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>. Acesso em: 14 out. 2019.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública. A Desordem Neoliberal, a Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, 14. ed. Petrópolis: Vozes, p. 228-252, 2007.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1990.

GIROUX, H. A. *Professores como intelectuais transformadores*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIMARÃES, E. Apresentação Brasil: país multilíngue. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 22-55, jun. 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000967252005000200014. Acesso em: 14 out. 2019.

GUSMÃO, N. M. M. et al. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3, p. 47-82, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04>. Acesso em: 17 out. 2019.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, A.; FÉHER, F. *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

INEP. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, 1984.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, V.; KARWOSKI, A. C. (Orgs.) *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kayganguê, 2006.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá, Revista Brasileira de Estudos Canadenses*, Canoas, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7683>.

Acesso em: 14 out. 2019.

JUCÁ, L. C. V. *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KAWULICH, B. B. Participant observation as a data collection method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, [On-line Journal], n. 6, v. 2, Art 43, mai, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.2.466>. Acesso em: 14 out. 2019.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R.; NIXON, R. *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action*. Berlim: Springer Science & Business Media, 2014.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 39-58, 2013.

KRAMSCH, C.; WIDDOWSON, H. G. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: Everyday Practices and Social Learning*. 3. ed. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Maidenhead: Open University Press, 2003.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, p. 67-94, 2007.

MARQUES, A.; CARDOSO, A. C. *Learn and Share in English*, 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X*, vol. 1, p. 33-47, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011.22474>. Acesso em: 4 out. 2019.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 17, n.1, p. 102-129, jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n1p102>. Acesso em: 4 out. 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Cultura, língua e emergência dialógica. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 289-306, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25626/14165>. Acesso em: 14 out. 2019.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Caderno de Letras da UFF*. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.

MIGNOLO, W. D. Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In: MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. (Orgs.). *Globalization and the decolonial option*. Abingdon: Routledge, 2010. Disponível em: 10.1080/09502380601162647. Acesso em: 14 out. 2019.

MIGNOLO, W. D. Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking. In: MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. (Orgs.). *Globalization and the decolonial option*. Abingdon: Routledge, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09502380601162498>. Acesso em: 14 out. 2019.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E.; *On decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Londres: Duke University Press Books, 2018.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85-105, 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina. 2008

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, n. 80, p. 45-70, 2008. Disponível em: 10.4000/rccs.693. Acesso em: 14 out. 2019.

OCEM-LE. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Secretaria de Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

OLIVEIRA, J. T. *História do Estado do Espírito Santo*. 3. ed. Secretaria de Estado da Cultura. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2008.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Abingdon: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-83, 2006.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PHILLIPSON, R. H. L. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 149-168, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 13-20, jan/jun. 2007.

RISAGER, K. Language teaching and the process of European integration. In: FLEMING, M. *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge University Press, p. 242-254, 1998.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 163-195, 2013.

SAID, E. *Cultura e política*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 54, n. 2, p. 361-392, set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>. Acesso em: 14 out. 2019.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 36^a ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2003.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 73-102, 2000.

SOARES, M. *Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SOUZA, L. M. T. M. Cultura, língua e emergência dialógica. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 289-306, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25626>. Acesso em: 14 out. 2019.

SPIVAK, G. C. Can the Subaltern Speak? In: NELSON C.; GROSSBERG, L. (Orgs.). *Marxism and the Interpretation of Culture*. London: Macmillan, p. 66-111, 1988.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Letramentos sociais*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 14 out. 2019.

TYLOR, E. B. *A ciência da cultura*. Rio de Janeiro: Expresso Zahar, 2014.

VERONELLI, G. A. The Coloniality of Language: Race, Expressivity, Power, and the Darker Side of Modernity. *Wagadu: A Journal of Transnational Women's & Gender Studies*, v. 13, p. 108-134, summer 2015.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. Le discours dans la vie et le discours dans la poésie. In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique. Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Editions du Seuil, p. 181-215, 1981.

WALSH, C. E. Shifting the geopolitics of critical knowledge: Decolonial thought and cultural studies 'others' in the Andes. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 224-239, abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09502380601162530>. Acesso em: 14 out. 2019.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, vol. 54, n. 127, p. 109-124, jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100006>. Acesso em: 14 out. 2019.

ŽIŽEK, S. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In: F. JAMESON & ŽIŽEK, S. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, p. 137-188, 1998.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1) Nome completo e idade:

2) Sexo: () Masculino () Feminino

3) Local de moradia: Cidade: _____

Bairro: _____

4) Quantas pessoas moram em sua residência, e quem são?

5) Meio de transporte para a escola:

() A pé () Bicicleta () Ônibus () Moto () Carro () Outros:

6) Qual o grau de escolaridade dos seus pais ou responsáveis?

() Fundamental incompleto () Fundamental completo

() Nível médio () Nível superior

7) Quantas pessoas de sua família (que moram com você) trabalham? _____

8) Qual é a renda mensal da família (aproximadamente)?

() Menos de um salário mínimo

() 1 a 2 salários mínimos

() 2 a 3 salários mínimos

() 3 a 5 salários mínimos

() Mais de 5 salários mínimos

9) Marque apenas os itens que sua família possui (se possuir mais de um(a), escreva a quantidade no parênteses):

() Casa própria

() Carro

() Moto

() Computador

() Internet

() Televisores

() Celular

10) Qual a sua atividade de lazer preferida?

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros pais ou responsáveis do(a) aluno(a):

Seu filho/Sua filha está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Educação crítica e representação de identidades em língua inglesa: uma análise decolonial”, sob responsabilidade da professora Rafaella Machado dos Santos, da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Renato José da Costa Pacheco, e sob orientação do professor doutor Daniel de Mello Ferraz, da Universidade Federal do Espírito Santo.

A pesquisa, que será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), objetiva analisar como os atravessamentos de identidades (como de classe, raça, gênero e nacionalidade) emergem na sala de aula de inglês e problematizar nossas percepções sobre quem somos nós e quem é o outro (identidade e diferença), quando em contato com outra língua e, conseqüentemente, outras culturas, sempre respeitando o contexto local e o lugar de fala do(a) aluno(a).

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos da participação do seu filho/sua filha. Esclarecemos que a identidade dele(a) não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento da pesquisa. Após o término da pesquisa, os dados serão destruídos. O(a) aluno(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, a participação é voluntária e não influencia nas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. O(a) aluno(a) é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora-professora responsável, professora Rafaella Machado dos Santos, no e-mail: rafaellamachado16@hotmail.com. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e levar uma via deste documento com você (a outra ficará com a pesquisadora).

Eu, (seu nome) _____,
 confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu filho/minha filha
 _____ (nome do aluno(a)) dela participe.

Vitória, em ____ de _____ de 2018.

 Assinatura do(a) Responsável

 Rafaella Machado dos Santos (Pesquisadora Responsável)

ANEXOS

HOMEWORK – “I WISH”

- 1- i wished to be rich
- 2- i wish have a family
- 3- i wished marry who I love
- 4- i wish to be happy above all else
- 5- i wish to have the profession I've always dreamed of

- I wish to be more intelligent
- I wish to have a house in the future
- I wish to have many dogs
- I wish to get a good job
- I wish to be happier

I wish to become a good pharmaceutic and researcher in health science.

I wish to buy a big space to build my house

I wish to buy a good car

I wish to be a good wife and mother

I wish to travel around the world

- I wish to study architecture
- I wish to travel to Italy
- I wish to learn to play drums
- I wish to be successful
- I wish to know many places around te world.

-I wish the neighbor where I live be safety

-I wish to be more honest by myself

-I wish to become a doctor, to save life people with low aquisitive condition that cant go to a particular hospital like me.

-I wish to be more thankfull

-I wish a good body and mental health for me, my family and my friends.

- 1) I want a world where people have respect for things for what they are.
- 2) I wish Brazil with more workers and less unemployment.
- 3) I want a world without street dwellers, where one helps the other.
- 4) I wish to travel to other countries.
- 5) I would like to graduate in a format.

i wish tomorrow were sunday

3MS

3MS

FEEDBACK

S T Q Q S S D

DATA ___ / ___ / ___



Foi muito bom participar dessa pesquisa, ~~o~~ depois dos concursos mudei meu pensamento sobre algumas coisas e me lixei sobre outras coisas também. O trabalho feito pelo professor Raphael foi muito bem feito e relevante, e serviu como forma de melhorar nossos argumentos sobre as coisas.

[REDACTED] - 3MS

Feedback

As aulas que fizemos a pesquisa foram uma forma de despertar conhecimentos a partir da compartilhagem de pensamentos, assim fornecendo uma síntese criativa de pensamentos.

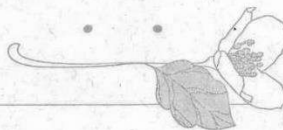
Foi uma forma que permitiu com que todos falassem sem ser criticados ou julgados por serem.

3M5

03/32/2019

Teacher: Repellen Machado

As aulas realizadas pela professora, em minha opinião, foi bem interessante, dinâmica e com diversas informações interessantes. Nas aulas, deu oportunidade de vários alunos participarem, que teve praticamente todo o aula participando. As aulas de inglês foram com que nós, alunos, tenhamos um contato legal com a língua. Além de mostrar sobre uma cultura diferente de nós, locais. Aulas desse estilo ajudam muito no aprendizado e pegamos bastante interesse do aluno.



Foi uma experiência interessante, no mínimo. Sem um círculo, podendo observar cada aluno e interagindo, tentar entender o que parecia na cabeça de cada um sobre o assunto e apenas pela expressão era possível, se não surpreender com comentários de pessoas que você nunca imaginaria que pensasse de tal modo e de outro.

O "trabalho" como um todo foi bem importante para mim (de verdade, não é porque preciso entregar o papel, para você), principalmente a parte onde foi abordada inúmeras partes de qual não faria o caso de falar, entender a realidade de tanta outra pessoa, compreender a vida delas, saber porque elas não sabem, sei lá, não tem preocupação.

Obrigada!

NO projeto aplicado pela professora
Rafaela Machado, da matéria de Inglês, referente
ao 2º bimestre que tem como objetivo de
identificar como a personalidade é influenciada
pela cultura e pela língua.

Podem-se observar a relação entre a língua
Inglês e o cotidiano das pessoas, podendo
assim compreender diversas questões diferentes,
além de estabelecer um debate sobre os
temas abordados e com isso adquirem-se
mais palavras e vocabulário.

Achei as aulas muito legais, a parte que os
temas foram abordados tornaram as aulas
interessantes, divertidas e prazerosas em participar.
Eu acho meu ponto de vista sobre determinadas
questões e acho que foi muito importante
para todos.

345

As aulas foram estruturadas, tendo um roteiro que tornou as aulas terem um tema diferente, tendo debates, informações.

Desde o momento de apresentação dos conteúdos, em diferenciação da nossa cultura e dos outros.

data

S T Q Q S S D

Essas aulas foram interessantes pois compartilhamos informações e dividimos pensamentos, muita da que foi conversado eu conhecia pois já falamos muito sobre essas coisas em casa.

muda

foi legal lembrar ^{musicos antigos} e perceber que a cultura ~~muda~~ muda com o tempo.

foi interessante lembrar a jornada e perceber de onde veio os nossos avós e como chegamos até aqui.

É importante lembrar a jornada para não repetir-la.

Feedback 3MS

Durante as aulas foi muito bom poder compartilhar e conhecer diferentes pensamentos sobre determinado tema.

As aulas foram diferenciadas, divertidas, sérias e até tristes em alguns momentos (quando falamos sobre desigualdades).

Na minha opinião, a melhor aula foi a que ouvimos músicas, pois lembramos de momentos que marcaram nossas vidas.

03/12/18

3MS

Eu adorei essas aulas de inglês, aprendi bastante coisa mesmo mesmo inglês por que eu sou lerdo, também adorei a dinâmica do músico e o vídeo de propaganda do Dinamareco.

~~TE AMO~~ TEACHER. ♥
Y LOVE YOU

03.12.18

Na pesquisa de mestrado aplicada na turma 3MS pela professora Rafaela Machado da matéria de inglês, o tema abordado que eu como aluna e que faz parte dos dados obtidos por essa pesquisa mais achei relevantes foi que mesmo eu tendo em vista o que era a cultura e a língua, ampliei de modo significativo os seus respectivos significados e representações, já que conheci as partes de vista de outras pessoas e o que elas entendiam dessas coisas, dessa forma consegui formar e firmar uma opinião melhor sobre o que eu consigo entender da cultura e da língua. Logo, os debates favoreceram muito esse meu entendimento.

03.12.18

~~333~~
 Nas aulas de inglês do terceiro ano da escola média de ano de 2018 a professora abordou vários temas mais relevantes para conhecimentos gerais, como alguns movimentos sociais e o tema que muitos tem medo de abordar que é a questão da comunidade LGBTQ+, que muitos por falta de conhecimento acabam desrespeitando ou até optam por não falar e a professora Rafaela se sentiu muito confortável comentando sobre o assunto pontos positivos.

Notei também que a professora gosta de desconstruir preconceitos sobre qualquer assunto e utiliza fatos históricos, vídeos e dados, e querendo ou não, dá a sua própria opinião, pontos positivos. Uma coisa que eu acho que tem que melhorar é a forma de dar aula em relação à gramática do idioma de inglês, pois notei que alguns dos meus amigos estão terminando a aula lendo textos sem ter noção básica de inglês, mas apesar das desconveniências acho que a Rafaela é uma excelente professora, sabe lidar com os alunos mas, porém suas aulas poderiam ser mais mais objetivas

DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB

10/12/1

1M3

Feedback

Achei mais dobara. (Y)



Feedback

113

Achei os métodos incríveis de nos envolver e fazer nós nos interessarmos sobre participar da pesquisa, o esforço da professora, de gravar cada coisinha, escutar audios enormes, foi imenso, dava pra ver a preocupação de que ela queria que dessa tudo certo.

Com certeza foi uma experiência incrível, nos fez pensar sobre coisas que geralmente não pensamos, como "o que é cultura?" ou "o que a língua tem relacionado com a cultura?" e etc. Em todo momento a professora implementava o inglês e me fez relembrar várias coisas que eu já tinha até esquecido.

Foi passado vários conteúdos, vídeos, perguntas e nos fez aprender muito.

Eu amei participar!!!

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB



113

FEEDBACK

Considero que as aulas apresentadas para pesquisa foram de suma importância para o conhecimento dos alunos. É importante destacar seus pontos positivos, tais como a dinâmica apresentada e a criação, donde capacitaram, os aprendizados de maneira diferente. Além disso, as aulas também contribuíram com o desenvolvimento dos alunos para com uma atitude estrutural.

As aulas também trouxeram contribuição para a interação entre alunos, promovendo uma expansão de conhecimentos, ou seja, contribuiu para o mútuo intelectual dos alunos, de maneira fora do comum (positivamente).

Concluo que as aulas apresentadas tiveram saldo positivo pois contribuíram de forma relevante no aprendizado.

Feedback (aula) 1m3

As aulas tem sido bem produtivas, com um bom entendimento, boa explicação, ~~mas~~ da compreensão bem, o conteúdo do livro não é muito bom, necessita de melhoras, principal nas atividades e na parte gramatical da língua inglesa, e que no próximo ano podemos ter uma ênfase maior na ~~parte~~ parte da língua.

• Nossa pesquisa sobre língua e cultura foi bem produtiva. Aprendemos bastante sobre o conceito da cultura, o que é cultura. Aprendemos também bastante sobre a língua e que ela representa na humanidade.

Feedback

10/12

Bom dia prof, eu amei as suas aulas, as atividades de que você teve. A única parte que eu achei foi as perguntas, não deixando você explicar, bom de ser educado. Foi muito bom ter você esse ano. Não se preocupe professor eu nunca falei mal de você. Bjss prof.

em aula, para lerem, não só sobre de ficção, fazendo um círculo.

A professora da sala abria a porta para dar destaque a utilizador.

Foi para aprender muito sobre as ideias de pessoas cultoras.

1M3

Especialmente, gostei das aulas das aulas, principalmente as aulas das músicas e das ideias, as músicas que davam nostalgia porque alguns os faziam sentir tempo que em não se esquecia, como a do Michael Jackson e a aula de ideias em geral porque a ideia era realmente emocionante e cheio de ideias pessoais, incluindo o seu conhecimento, por isso gostei muito. Eu só não gostei porque o trabalho com a professora ficava estressado.

D S T Q Q S S

Foi um experiência muito boa, adquiri muito conhecimento com as pesquisas feitas por mim e gostei de ter mais experiências de trabalho com outros temas nos próximos 2 anos de ensino médio.



 10/12/2018 - dezembro [redacted] 1m3

Na pesquisa a parte que mais gostei foi as músicas, além de ser divertido debatemos bastante sobre tal assunto. Foi divertido bastante o fato de ninguém ficar quieto e ter que todo hora interromper, a pesquisa para chamar a atenção. A pesquisa em si foi bem interessante

T Q Q S S D

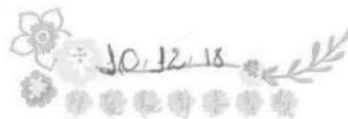
10/12/18

nome: [redacted]
 turma: 3m5

O trabalho proposto pela professora Rafaela foi de suma importância para o meu aprendizado, em particular é muito legal poder ter este tipo de experiência em sala de aula, porque assim podemos ver o mundo em todos os ângulos e perspectivas diferentes.

A escola necessita de debates, conversas, etc. Para podermos quebrar qualquer tipo de estereótipos e preconceitos.

Obrigada - itocher, foi um prazer fazer parte do seu trabalho! Espero que dê tudo certo



Englsh feedback

As aulas até foram boas e interativas, o pessoal da sala que não ajudava muito mesmo. Não gostei da parte que tinha que desligar os ventiladores, pois nesses dias a sala sempre estava bem quente.

As aulas as vezes eram muito longas e acabavam sendo cansativas.

Mas mesmo tendo isso de ruim, as aulas foram muito boas, a professora é maravilhosa e ~~o ambiente~~ muito bom.

10/30/38

Feedback

Eu gostei muito dessas aulas por elas serem diferenciadas, também gostei da forma que o sala foi organizado, porém teve muita conversa e isso atrapalhou um pouco, mas do meu ponto de vista o objetivo foi alcançado, as atividades propostas foram bem legais, me ajudaram a aprender inglês de uma forma mais fácil, o ausencio dos ventiladores foi meio desmotivante devido o calor. A aula que eu mais gostei foi a última, e eu achei que a professora conseguiu lidar até que bem com a turma.

by: [REDACTED]



1M3 FEEDBACK

Na pesquisa de inglês, eu gostei pois isso me deu um conhecimento bom que eu não sabia, achei interessante, a única coisa que algumas pessoas atrapalharam muito foi o Conversa, e com isso a professora ficou nervosa e por isso, pois os alunos não despendeu, mais foi bom. O Ventilador desligado também não foi legal, pois a maioria estava com calor. Uma aula que eu gostei foi quando deu música, achei interessante, para aprender. Eu também achei a professora, muito boa e muito legal. Amei.

21/01/20

→ pontos negativos:

- A turma não cooperou bem - inúmeras vezes a professora se desestabilizou, ficou triste, nervosa, chateada...

- Não tenho autorização, mas foi muito bom ajudar e participar;

- O quesito língua inglesa não foi o mais abordado, mas teve uma boa abordagem.

etc.

Deus abençoe sua pesquisa pro professor que dê tudo certo, sinto muito pelos maus comportamentos na turma, mas creio que dará tudo certo! Sucesso!?!?

FEEDBACK

O período de pesquisa da professora Raquel já é bem legal, quanto importante, pois fala em sobre algo tão fundamental para o ser humano quanto o alimento, ops! falamos sobre alimento vivo, o alimento da alma, sobre o que falamos? CULTURA.

Discutimos sobre os conceitos de linguagem; cultura e o método utilizado também chamou um pouco minha atenção, pois o formato em círculo dos cadernos faziam com que ela tivesse mais controle para direcionar toda a atenção dos alunos para ela. acho até que esse método dos cadernos em círculos deveriam ser adotado para os aulas didáticas.

Feedback

Gostei de ter falado sobre o meu povo que é muito discriminado pelo fato de falar.

Não gostei de ter que mudar os cadeiros de lugar na minha opinião deveríamos ter pernas pequenas, quepis a parte de ventiladores não me incomodou nenhum pouco, porém quando eu quis falar era interrompido pela Raquel por que ela tinha que chamar atenção de todos. Sobre o conteúdo... Bom, eu sinceramente esperava mais, da Raquel gostaria de ter falado mais abertamente sobre diversos assuntos. Não ouvi muito um comentário de colega que disse não entender o motivo da Raquel falar apenas dos discriminações que as mulheres sofrem!.

WHICH SONG AM I?

113

1- Nada.

2- Rainha (cantava no fundamental no Sol).

3- Saudade, como.

4- Como, alegria, vontade de dança.

5- tristeza, como.

6- Vale a pena ve de novo, Video Show

7- Rainha.

8- Dançar igual deida.

↘ ↓ ↙
 1 M O 3
 ↗ ↑ ↘

1 - Verão 2018, Minha antiga casa em Central Coqueiros Mangá

2 - Aniversário, Todos em filas cantando suados em um dia quente

3 - Todos com adesivos de ¹⁹⁸² Suculhos, Todos os meninos cantavam

4 - Minha escola de espanhol, Carol e Geom meus melhores amigos.

5 - Minha outra casa de C. Coqueiros, nós moramos com uma amiga da minha mãe vamos felizes de mais

6 - Macanacos, Churrasco de domingo com a família todos os seus bebês dançando e cantando.

7 - Quando morava na casa de pai de minha mãe

8 - Papa do Mundo ♡♡♡

22 / 11 / 18

1M3

- ▶ Música 1 - Essa música me lembra do Carnaval, e é bem animada ☺ Me lembra minha irmã de 4 anos (ela adora dançar)
- ▶ Música 2 - Me lembra da copa e da esperança pelo Mexa. É de quando fizemos flá no 5º ano.
- ▶ Música 3 - Me lembra da minha "in-jâmã" com minha irmã que era muito fofo.
- ▶ Música 4 - Essa música não me lembra muita coisa. Apenas um dia que fizemos Karaoke lá em casa e foi muito engraçado.
- ▶ Música 5 - Me lembra de chife / ~~experiência~~ quem nunca foi chifada (esse tipo de música me anima).
- ▶ Música 6 - Me lembra de uma apresentação que teve na minha escola.
- ▶ Música 7 - Me lembra de quando eu era menor e essa música fez muito sucesso.
- ▶ Música 8 - Me lembra a época da minha melhor copa da minha vida, pois eu era muito feliz, meus pais ainda eram casados, etc. Me fez sentir muitas saudades daquela época.



22 * 11 * 18

English 113

Song one: This song make me remember the Rio de Janeiro. I don't know why. I think it's by the lips.

Song two: This song make me remember Thursdays in elementary school. I don't like these days.

Song three: I remember of my old friends. I feel healthy for them.

Song four: This song make me remember my fault attempt to sign in Spanish for the first time.

Song five: I remember how men can be a stupid.

Song six: I feel nostalgia with this song I grew up listening to her.

Song seven: Ohh I miss you, my first contact with Koreans music.

Song eight: This song make me remember the world cup. Of all the cups this is the best song.



Sweet Love

22 / 11 / 18

Which song am I?

1/13.

Autoridade

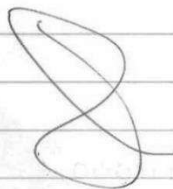
Música 1: Vai Malandra

Favela; Carnaval;

Piscina; Praia;

Cerveja; Churrasco;

Festa;



Música 2: Hino Nacional

Carnaval; Televisão;

Copa; Sono;

Desanimado; Manhã;

4ª série;

Música 3: Baby

Injúria;

Ídolos;

Nostalgia;

Rua;

Dançar com os amigos;

Pessoas;

Ser só;

Música 4: Despacito

Viola; Praia;

Espanha; Sol;

Cor; Pele morena;

Bailar; Suor;

Vento; Molejo de cintura

Música 5: Impiel

Viola; Vento gelado; Chuva;
 Dedilhado; Separação; Nublado;
 Tristeza; Brigas e discussões;
 Melancolia; Casamento
 Frio;

Música 6: 2

Anos 80; gritaria;
 Pé branco; falta de ar;
 Brilho; pessoas dormindo;
 Tomo apostóis

Música 7: Gangnam style

Córea; Balada;
 Muita felicidade; Verão;
 Chão frio; Amigos;
 Coreografia; fim de ano;
 Jaxx;

Música 8: Waka - Waka

Copa; Escola; Bomdeiros;
 Energia; Amigos; Verde e amarelo;
 Aplica; Energia;
 Consciência negra; Arrepio;
 Vermelho; Alegria

music

Tema: 143

Musica 1 = me lembra um video que eu fiz com essa musica e meu irmão ficou na hora. kkk.

Musica 2 = Me lembra que na escola que eu estudava, toda segunda, cantamos o hino.

Musica 3 = Musica que sempre cantava no sereno do clube.

Musica 4 = Musica que eu amava dançar.

Musica 5 = É uma musica de sequencia.

Musica 6 = Musica que dançamos muito.

Musica 7 = Essa musica fez muito sucesso, lembra que eu dançava com meus amigos.

Musica 8 = Lembra dançar essa musica. Eu não.

music = gente

Song

autorizada



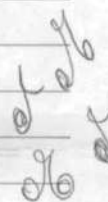
com

autorização

1-

- song: Vai malandra - Anitta
- genre: pop & funk

Essa música me lembra várias festas de quando ela era uma das minhas amigas, foi a música do verão, nostalgia boa. Lembra meus amigos.



2-

Vai malandra

- song: Hino de Brasil / Hino nacional
- genre: clássico

Eu lembro da época, daquele momento de frio na barriga antes dos jogos, me traz alegria.

3-



- song: baby - Justin
- genre: pop

2010

Me lembra o tempo que eu era apaixonada por ele, com posters e cds, nostalgia da infância

Waka
Waka

8- Song: MÚSICA DA COPA
 gênero: pop (nenhuma copa era ter
 música mulher)

me lembra a copa, em 2010, eu amo essa
 música

4- Despacito
 gênero: reggaeton

Curte muito essa música,
 gosto dela até hoje, um ritmo
 muito bom.

5-

Song: Imífil - mácula mendosa
 gênero: sertanejo

Essa música fez muito
 sucesso, manita.

6- Song:
 gênero: pop, anos 80?

Michael Apesar de não ser da minha
 época eu admiro cada música
 da dele

7-

Song:
 gênero: POP

Aprendi a caligrafia, essa
 música foi muito legal na
 época.

1 / 1

música 1 Carnaval, dança, música,

música 2 Brasil, flexa, independência,

Um Brasil unido, feliz e sem problemas.

música 3 Amor, saudade, Marido, Brasil,
primeiro amor, primeira

música 4 México, dança, dança, dança,
dança, empolgação

/ /

Musica 5 Gabrielly Rosa (amiga),

coron, cerveja, motel,

Musica 6 discoteca, animação,

Empolgada, roupas coloridas,
dança,

Musica 7 diversão, empolgada, dança,

Musica 8 Copa, Africa, união, respeito,

animação,

na Copa, etc

~~_____~~

1M3

data . .

(S) (I) (Q) (Q) (S) (S) (D)

- 1- NADA
- 2- copa do mundo
- 3- PAIVA
- 4- ~~Memoria do futebol em geral~~
- 5- ~~Os cores de um do resumo do minha casa~~
- 6- ~~Amor do meu avô~~
- 7- ~~Contos do canal "gato azul"~~
- 8- ~~Copa de 2010~~

(/ /)

1M3

- 1- Nada;
- 2- Copa do mundo, Brasil;
- 3- Baby, saudade;
- 4- Despacito, Favorite;
- 5- infiel, chifre, tração, Bebida, Gabrielly;
- 6- musica antiga;
- 7- Alegria, dança, vontade de cantar;
- 8- vontade de dançar, Copa, futebol, saudades do ensino fundamental;

IM3

22.11.18

Wich song am i?

↳ Música 1 → "Coreografia" "Carnaval"
"Dança" "Festa"

Música 2 → "Copa"
"Futebol"
"Pátria"

→

Música 3 → "1º amor"
"Época boa da vida"
"Primeira música em inglês
'que gostei'"
"Ja teve caderno do Justin"

Música 4 → "Dança"
"Calor"
"Piscina"
"Férias"

Música 5 → "Corno"
"Mulher traidora"
"Tristeza"

Música 6 → "Não gosto dessa música"
"Anos 80"
"Velho"

Música 7 → Dança / Japonês
 Alegria
 Verão
 Amigos
 Diversão

Música 8 → Escava na casa da
 minha avó dançando.

Eu era a única que conse-
 guia fazer o negócio de mexer a
 barriga

"Copa" "Tutubel" "Verde e Amarelo"

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

11

1- Sarnada aérea

2- Vergonha (7a!)

3- Vergonha alheia

4- Verdade de guerra

5- Gado de +

6- Moon Walk (gente morta)

7- Fiqui sem ideia

8- Alheia

1. FESTA
2. PATRIOTISMO; NACIONALISMO
3. ROMANCE; JUVENTUDE
4. AGITAÇÃO
5. TRAIÇÃO
6. NOSTALGIA
7. FAMA
8. COPA 2010

- 1 - Apatado Dançar festa
- 2 - Brasil Repente Humo
- 3 - Saudade Nostalgia Infância
- 4 - Bar Solter Chifr
- 5 - Video show Danga
- 6 - Vergonha Danga Modinha
- 7 - Danga versão Max
- 8 - Copo Alegria

1M3

GB

Number one - Vai malandra - Anitta

Essa música me lembra as aulas de dança que eu fazia na academia no início do ano

Number two - Hino Nacional

Me lembra minha antiga escola porque todas as quintas tinhamos que ficar para cantar.

Number three - Baby - Justin Bieber

Lembra minha infância quando eu era fã do Justin.

Number four - Despacito - Luis Fonsi

Me faz lembrar que passei a detestar ela pois engravidou o seu com ela.

Number five - Infiel - Marília Mendonça

Me lembra quando minha amiga foi traída.

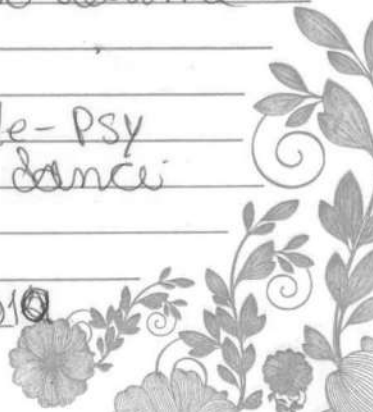
Number six - Don't Stop - MS

Me lembra minha antiga vizinha, ela colocava músicas assim no último volume todos os dias.

Number seven - @ Gatonam Style - Psy

Lembra minha infância pois dançei muito ela.

Number eighten - Popo do mundo 2010



1M3

1 - Vai malandreu

Essa música me dá vontade de dançar com meus amigos e me lembra do carnaval, das férias e da praia.

2 - Toda vez que ouço essa música me lembro da minha infância quando eu tinha que cantar o hino na minha antiga escola e me fez lembrar da época do mundo.

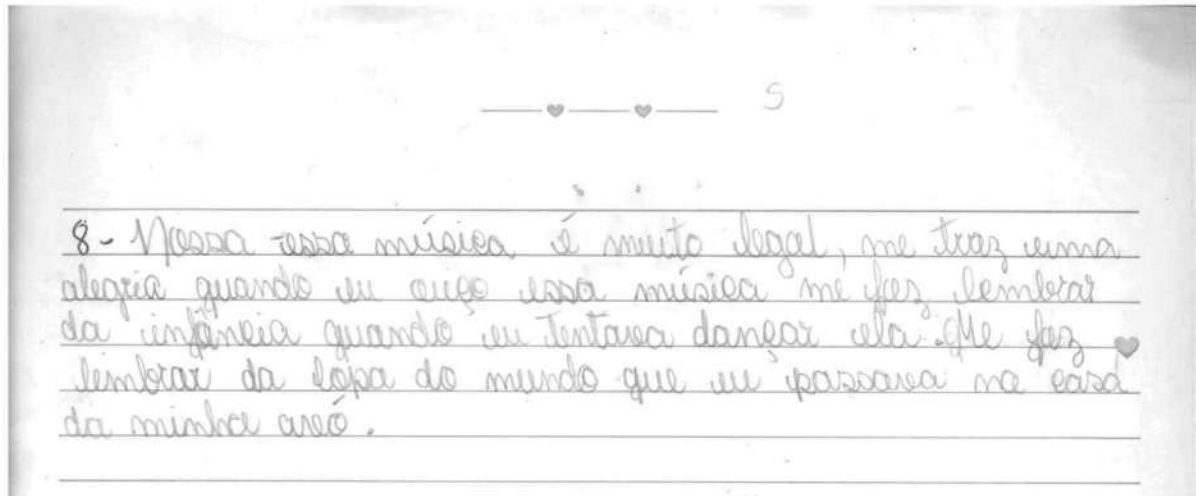
3 - Me faz lembrar da época que eu sempre ouvia essa música quando era pequena, amava muito essa música e o cantor.

4 - Essa música me lembra o verão passado com meus primos na praia, nós sempre cantávamos ela juntos.

5 - Sempre ouvia ouvia essa música e cantava sozinho eu com a minha mãe e os meus primos no verão.

6 - Minha mãe amava o Michael Jackson então eu sempre ouvia as músicas dele e acabei gostando muito também, e o meu primo sempre ficou o possinho dele nas festas.

7 - Fica muito engajado eu e os minhas amigos tentando cantar e dançar essa música, traz uma nostalgia, saudades daquela época.



1. HATE

2- Bolsonaro, hipocrisia

3- desgosto

4- Não sei o que dizer, não gosto de falar sobre

5- só descobri quem era ele quando ele morreu

6- K pop

7- love song

8- Copa do mundo.

English: 1M3

→ This music MAKES ME REMEMBER ...

1- VAI MALANDRA

↳ Eu e minhas amigas nas festas, aninhada ou bebendo
o uísque de empoderamento feminino. Me faz
sentir que estou no comando

2- Hino

↳ MAKES ME REMEMBER of football (copa) 7x1 e
tudo, quinta (na minha antiga) escola, antes
de entrar na aula, cantamos o hino. Desonra,
tristeza, que na hora antes dos jogos, política

3- Baby,

↳ Me lembra do ano que eu gostava do just,
o cabelo e ele também era mais bonito, o ano 2010
melhor ano, sinto muita saudade.

4- Despacito

↳ Danci muito essa música, me lembra
alegria, festas e é muito viciante.

5- Sofrência, tração, chufe.

6- Me lembra o Michel Jackson (ele não morreu),
parece que estou em uma discoteca, anos 80,
sinto nostalgia.

7- Eu e minhas amigas dançando no meio
da sala, ou eu dançando sozinha, as festas univer-
sárias, just dance. Sinto vontade de sair
BY - Gangnam Style dançando, essa música
ficc

8- Me lembra a copa, essa música tocava em todo lugar, dançava na frente do computador com a sala cheia, uma ótima felicidade, momentos felizes.

IM3

I - Vai malandrea, dança, me lembra dezembro de 2017, vontade de dançar, festa

II - Quando eu fazia fila pra cantar o hino no ensaio fundamental, copa do mundo

III - Coleção de figurinhas do Justin Bieber 2011 quando eu era feliz.

IV - Ódio, raiva, angústia de tanto que teceu.

V - Chifre

VI - tempos antigos, disesteira, balada dos anos 80

VII - coreografia, dançar com os amigos

VIII - Copa do mundo na África, assistir os jogos na casa de Práxia da minha madrinha

Song: Vai malandra / Sinto com vontade
 gênero: funk / de dançar Anitta

Hinos do Brasil

Song: Baby / me faz sentir com meus 7 anos
 gênero: pop / novamente Justin Bieber

Song: Despacito / música envolvente
 gênero: / Luis Fonsi

Song: Infiel / Suficiência
 gênero: Sertanejo / Marília Mendonça

FORONI

1m3

gêneros: Pop / Nostalgia
 Psy

Song: Waka waka / Inspirada na copa, daí
 gênero: Pop / muitas gaudades daquela época

Shakira

Música 1: Ritmo legal, estereótipo, festa, Anitta, pitom
 . laubim, alyq, sa, ammel, gong
 . GAIA

Música 2: Hino nacional, Copa, Escola fundamental,
 . laubim, alyq, sa, ammel, gong

Música 3: Primeiro amor, Justin Bieber, Infância,
 . laubim, alyq, sa, ammel, gong

Música 4: Despacito, Dança, risada, festa, México,
 . laubim, alyq, sa, ammel, gong

Espanha, Argentina.

Música 5: Marília mendonça, infiel, trairão,
 . laubim, alyq, sa, ammel, gong
 GAIA.

Música 6: Infância, metete, peel, quidolo, dentos dem,
 . laubim, alyq, sa, ammel, gong
 problemas de pele, Michael.

Música 7: Infância, concurso de dança, falser?
 . laubim, alyq, sa, ammel, gong
 dade, baladinha da infância.

Música 8: Copa, 2010, Shaktira, deusa, WAKA
 . laubim, alyq, sa, ammel, gong
 WAKA, África, dança, alegria.

. laubim, alyq, sa, ammel, gong
 . antiregra, antiregra

1403

- 1- Festa Com Amigos, animação
- 2- Me lembra a copa do mundo e me lembra o fundamental
- 3- Me lembra a minha infancia com muitos primos me traz um sentimento de felicidade e nostalgia
- 4- Me lembra um ritmo de dança conhecido como Zouk. Sempre dança essa musica com meu irmão.

WAKA WAKA

- 5- Me lembro fim de festa todo mundo bebendo e cantando no Karaoke
- 6- Me traz felicidade e me lembra de uma musica bastante nostalgica
- 7- Me lembra minha infancia e me lembra um concurso de dança
- 8- Me lembra minha apresentacao de duble de Skiz que foi exatamente essa musica me traz um sentimento de saudade.

Primeira parte

S I O I S S O
L M N J V G H

- 1- Lembrei de um vídeo de uma estrangeira reagindo ao clipe da Anita
- 2- Isso me lembra quando eu era uma criança e tinha que ficar cantando o hino antes de entrar na sala.
- 3- Eu achava que ele era uma menina até ver o vídeo clipe.
- 4- O twitter só falava dessa música
- 5- Vídeos show!!!
- 6- O meu primeiro Kpop!
Nunca ouvi música com o meu irmão de quatro anos.
- 7- Não aguento mais essa música, porém dançar bastante de dança
- 8- Shobira criou o hino das copas.

- 3. nostalgia, início da adolescência
- 4. vizinha corral, barzinto
- 5. vídeo play
- 6. Pub adolescência
- 7. romance, paixão
- 8. copo, da circo.

1- song

2- song

PULAR / DANÇAR

Letra um pouco sexista, por isso
não gosto, porém a batida é miúda

Empolgação /
Por ser
e me reconhecer
como brasileira

3 song -

Início da minha
adolescência feliz

4- song

vantagem de
cantar e sofrer
mesmo sem estar triste

5- song

HAMANA
FESTA EM FAMÍLIA

6^{ma} VANTAGEM DE
PULAR SEM PARAR E
DANÇAR COMO SE FOSSE
PROFISSIONAL.

7^{ma} CANTAR

COM MUITA INTERPAUSE

8- quando sei
não me sinto
confortável do
resto do mundo.

L M M J V S D

Amitta - dançar, esquecer

Ensino fundamental - Mine

Sust. B. - 2010, infância, nostalgia

Psicologia, séries, transição de meu avô

Vídeo show, animação, jogos

Rememore, dançinha, felicidade, Coreografia

Churrasco 2º ano, desporto

Copa 2010, melhores ano, festa na sua

1. música - Sincronização, seco, dança, favela.

2. Eu na quinta série em pé cantando os

hino na escola, chatos!

3. adolescência / único ~~to~~ puberdade.

4. traicão, melancolia, decepção.

5.

6. adolescência, nostalgia, animação.

7. imagine uma festa na escola, e pessoas dançantes.

8. festa do mundo, ensino fundamental e infância.

- 1) Risadas, dança, alegria.
- 2) ELE NÃO! Hino mais bonito de todo o país.
- 3) Amor ♥, infância, idolatrar ele ♡
- 4) Definição, bad, meu ex.
- 5) muito bom! Alegria, sempre será meu idolo histórico, felicidade, minha infância todo.
- 6) Dançar até cansar!! Infância
- 7) Dançar o dia TODO.
- 8) Melhor música da Copa ♡ Dançar, alegria! Dançou muitas na frente da TV.

data

S T Q Q S S D

1. LAMA

2. Corrupção, fundamental, renovação

3. 2010

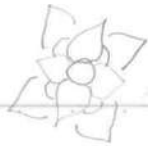
4. Carne e cachorro

5. antiga e happy

6. Castelo = cidade, lembrança

7. mãe ni

8. Copa

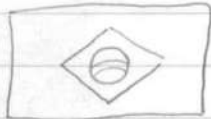


①



malandra

②



mação

③ Infância, lindo lindo, crush

④ Sofrência mesmo sem ter por que sofrer

⑤ lindo demais garoto, voz top top

⑥ Se achava a dançarina, um grande sucesso, todo mundo conhecia e dançava.

⑦ Sei cantar super bem espantol quando é essa música, dá vontade de dançar.

⑧ Da vontade de dançar, a copa um momento super legal, dá alegria e nostalgia.

1- Hate, rage, unlike

2- Patriot, country, my Home, History

3- Fundamental

4- Estaca, bebida,

5- Old, ?

6- Just dance

7- Melody

8- Just dance

22/11/18

English -
 Albums

Song 1 → Bequero, Paula, Internacional, Brito

I feel good

I remember

Song 2 → Vergonha, Boring, Patricia, Lee

- ~~English~~ I feel bad

school I remember

→ Song 3 → younger, romance

I feel nothing

I remember my infancia

Song 4 → Drink, knots, Tráfico,

I feel bad

I remember and reflections

Song 5 → Party

I

Song 6 → Party, Sulas, Internacional,

I remember my performance

I feel good - I remember dance

Song 7 → Beach, Spanish, Carnaval, Romance

It's a good song


I remember party's

Song 8 → Love of life, memory, Africa, famous

I remember of love of life

I feel

Inglês - 22/11/2018

- * Dançar e felicidade
- * respeito para com a minha mãe 
- * Nostalgia
- * Sofrimento e dançar quedinha com minha mamãe da por causa da rotina que é farracosa
- * felicidade com a roupa
- * Dançar a coreografia
- * Dançar lenta "sexy" minha festa
- * Dançar durante a copa admirando a beleza da aquela mulher!

Which song are i ?

- 1- Dançar, festa, amizade, felicidade
- 2- Castigo, sol, esca
- 3- antiga, nostalgia, primeiro amor, infância
- 4- Sofrimento, chorando pelo ex, no chão, triste
- 5- infância, saudade, minha mãe, rei do rap
- 6- Coreografia, dançar muito tempo, dançar
- 7- Espanhol, dançar, felicidade, festa
- 8- Sétima, melhor copa, shopping shopping com os amigos