

DECOLONIALIDADES NA OBSERVAÇÃO E COPARTICIPAÇÃO DE ESTÁGIO EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO

Daniel Pereira Matias¹

Nara Hiroko Takaki²

Resumo: O presente trabalho é resultado de ações investigativas desenvolvidas durante a disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Inglesa III do curso de Letras Licenciatura Português e Inglês, conduzido de maneira presencial em uma escola pública a partir da busca de vivências em sala de aula e experiências no ambiente escolar pela perspectiva da figura docente. Assim, o objetivo deste artigo é analisar de que forma a decolonialidade opera nas aulas de Língua Inglesa no ensino médio de uma escola estadual a partir da performatividade e propostas de atividades dos professores, considerando o período de estágio de observação participativa e coparticipação, que compreende de maio a junho de 2022. A metodologia empregada é de caráter qualitativo e interpretativo por considerar as intersubjetividades, os princípios e as experiências do estagiário, da professora e das turmas. Ao término da observação referente a esta ação investigativa, em relação ao objetivo proposto, pudemos observar a professora ministra suas aulas a partir de perspectivas teórico-metodológicas que acentuam o uso da norma culta da língua inglesa. Por outro lado, ao longo do trabalho sugerimos algumas alternativas decoloniais para o redesenho das aulas e, portanto, reconstrução do conhecimento.

Palavras-chave: Decolonialidade. Língua Inglesa. Reconstrução de conhecimento.

Abstract: This paper is the result of investigative actions during the Compulsory Internship in English Language III in the course of Portuguese and English Language Teaching, conducted in a public school based on the search for classroom experiences and experiences in the school environment from the perspective of the teacher. Therefore, the objective of this article is to analyze how decoloniality operates in the English Language classes in the high school of a state school from the teachers' performativity and activity proposals, considering the period of participative observation and co-participation

¹ Graduado em Letras com habilitação em Português e Inglês (UFMS) e Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) na educação básica. E-mail: danielpmatias18@gmail.com.

² Pós-Doutora em estudos Linguísticos e Literários da Universidade de São Paulo. Docente de Letras (Língua Inglesa) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande –MS, e-mail: narahi08@gmail.com, Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8574-5842>

internship, from May to June 2022. The methodology used is qualitative and interpretative, considering the intersubjectivities, the principles, and the experiences of the researcher, the teacher, and the school classes. At the end of the observation related to this investigative action, in relation to the proposed objective, we were able to observe that the teacher ministers her classes based on theoretical and methodological perspectives that emphasize the use of the standard English language. On the other hand, throughout the paper we suggest some decolonial alternatives for the redesign of the classes and, therefore, the reconstruction of knowledge.

Keywords: Decoloniality. English language. Reconstruction of knowledge.

Introdução

O presente trabalho é resultado de ações investigativas desenvolvidas durante a disciplina de *Estágio Obrigatório de Língua Inglesa III* do curso de Letras Licenciatura Português e Inglês, ministrado pela Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Esse estudo foi conduzido de maneira presencial em uma escola pública a partir da busca de vivências em sala de aula e experiências no ambiente escolar pela perspectiva da figura docente. Nesse contexto, observamos aulas do Ensino Médio no período matutino, passando pelas turmas do 1º, 2º e 3º anos nas disciplinas de Língua Inglesa.

A escola na qual o estágio foi realizado está localizada em Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul (MS), na área urbana da cidade. A unidade escolar observada faz parte da Rede Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso do Sul (REE/MS), conta com turmas de Ensino Fundamental II (6º a 9º anos) e Ensino Médio (1º a 3º anos) em período integral e, segundo direção escolar, último ano ensino médio noturno. No Ensino Médio do período matutino – alvo de nossa observação –, a escola soma três turmas do primeiro ano, três turmas do segundo ano e quatro turmas do terceiro ano.

Durante o período de estágio, acompanhamos uma professora responsável pelas aulas de inglês da escola. Desde o primeiro contato a professora se mostrou muito solícita e compreensiva³ conosco, o que facilitou nossa permanência durante as aulas e a execução das atividades.

³ Esse bom acompanhamento – e agradecimento – se estende a toda equipe pedagógica e corpo docente da escola, pois nos abriu os olhos aos espaços e articulações escolares até então desconhecidas.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar de que forma a decolonialidade opera nas aulas de Língua Inglesa no ensino médio de uma escola estadual a partir da performatividade e propostas de atividades dos professores, considerando o período de estágio de observação participativa e coparticipação, que compreende de maio a junho de 2022.

Finalmente, a realização deste trabalho se justifica ao considerar que pesquisas que abordam essa temática podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação linguística que fomente a justiça social. Takaki (2017, p. 185, grifo nosso) afirma que

se a criticidade implica pensar, produzir e agir trazendo outras lógicas, estratégias e possibilidades de linguagem [...], [então] interpretar o mundo e se interpretar são fundamentais ao processo de reavaliação da educação que se deseja e que pode ser praticada.

Além disso, os elementos de decolonialidade são perpassados pelos indivíduos docentes, e, portanto, espera-se que isso ocorra de modo a aguçar a percepção, a aperfeiçoar a aprendizagem dos indivíduos estudantes. Cervetti, Pardales e Damico (2001) explicam que o professor nem sempre *facilita* o ensino, antes desafia os estudantes a desnaturalizar o senso comum, interpretações de segunda mão e a expandir as visões politizando as aulas. Esses momentos criam espaços para que os alunos se (auto) questionem e pensem nas consequências de seus posicionamentos em torno de exclusão/inclusão social.

Reflexões teóricas

O processo de análise das aulas foi dividido em algumas etapas, conforme as discussões do grupo em cada parte da aula, sendo a primeira e principal, acerca das práticas decoloniais. Com esse foco em mente, para compreender o conceito de decolonialidade, é importante entender a perspectiva da colonização. Essa ideia vem sendo encorajada e fortalecida por diversas instituições e movimentos há séculos, desde que iniciaram os movimentos da colônia de exploração *versus* colônia de povoamento.

Antes de irmos às salas de aula, nos apresentamos e conversamos com a professora na sala dos professores, onde pudemos conhecer alguns outros da área de Letras e Linguagens. Nesse primeiro momento, a professora afirmou desconhecer (de)colonialidade ou mesmo qualquer um dos autores que citamos na entrevista, como Quijano (2000, 2014), Mignolo (2007), Maldonado-Torres (2007) e Grosfóguel (2016).

Apesar disso, ela sentiu certa curiosidade a respeito do tema e questionou do que se tratava, se mostrando, assim, aberta às novas experiências e trocas de teorias. Nesse primeiro encontro, apresentamos uma breve conceituação acerca do tema ao discorrer que a decolonialidade vai de encontro ao modo eurocêntrico de viver, pensar, agir, ensinar etc. imposto como única vertente possível para a sociedade. Takaki (2019) discute que o combate a esse movimento requer colaboração social e coletiva, considerando a criticidade no agir pessoal, ambiental e de justiça.

Com essa conceituação em mente, a professora pediu sugestões sobre possíveis formas de trabalhar a decolonialidade em sala de aula; como construir essa ideia com os alunos; de que forma seria colocado no planejamento; dentre outras questões. A docente nos informou que seu interesse se deu pelo fato de não conhecer esse movimento do modo como perguntamos, mas que utiliza da perspectiva decolonial para pensar suas aulas, porém sempre focada no ensino gramatical devido às dificuldades dos alunos com a língua inglesa.

Durante todo o tempo de aula, a professora somente fala em inglês nos momentos – senão exclusivamente nas palavras – das atividades. Apesar de sempre se policiar nos usos e nas pronúncias adequadas ao contexto, percebemos a escassez do uso da língua inglesa em outros momentos, a professora justifica esse fato pela falta de proficiência dos alunos. Por outro lado, há estudantes que optam por não falar em inglês por vergonha de seus colegas: o uso e a pronúncia adequadas podem servir como motivo para zombarias e chacotas por parte da turma.

Situações como essa são bastante recorrentes em todas as turmas observadas, mas não corrigidas pela professora em momento algum. Presenciar isso nos remete às discussões de Canagarajah (2013, p. 22) que afirma que isso implica no “uso perfeito” ou “correto” da língua, reforçando a ideia de “comunidade homogênea e pura” legitimando e dando autoridade ao falante nativo “para decidir como a língua deve ser utilizada”. Como o autor, criticamos esse movimento, pois, nesse sentido, a língua seria estática e os significados relacionados às estruturas linguísticas dadas e fixas.

No caso da comunicação em língua inglesa, os falantes compõem seus discursos e desenvolvem suas estratégias comunicacionais por meio das variações linguísticas, sejam elas dos falantes nativos ou estrangeiros. Conceituações como essas são sustentadas por Bakhtin (1981) ao tomar que a Língua não é um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas, como uma visão de mundo, um modo de interagir com aqueles ao seu redor, em suas esferas políticas, profissionais, sociais, etc.

A colonialidade é um conceito introduzido por Quijano (2007), consiste na reprodução do que o colonialismo impôs na sociedade em todos os seus aspectos.

Maldonado-Torres (2007) afirma que esses padrões quando reproduzidos transmite a ideia de que existe uma classe em um nível superior, e as outras conseqüentemente são inferiores. Nesse sentido, ao discutir acerca da cor de pele, Veronelli e Daitch (2014, p. 81) destacam que “a ideia moderna de raça verticaliza a população em níveis de humanidade”.

A decolonialidade, porém, vai de encontro a essa ideia ao sustentar que esse sistema depreende conceitos em diversas esferas e realidades sociais em ótica global. Nessa discussão, Veronelli e Daitch (2014, p. 81 - 82) discorrem que

A lógica racial não compreende somente características físicas, mas também estende-se aos campos interpessoais e intersubjetivos da atividade humana, como a linguagem, o conhecimento, a geografia e a religião. [...] Argumenta-se que esse paradigma traz consigo a lógica da colonialidade, pois prescreve uma relação entre linguagem e poder; linguagem e território; linguagem e escrita; linguagem e religião; e linguagem e civilidade, que define sujeitos colonizados como seres sem linguagem no sentido humano íntegro [...] e tende a interpretar os meios de expressividade que ele tem como falhos e rudimentares.

Dessa forma é possível identificar que a desconstrução da vertente eurocêntrica, que subestima outros além de seu estilo, não é sobre negar como inviável e proibido, mas sim sobre aceitar a historicidade e propor alterações e/ou novas visões, conceitos etc. acerca daqueles conhecimentos locais e pessoais (VERONELLI; DAITCH, 2014).

Grosfóguel (2016) enfatiza que existe uma certa vantagem por parte dos homens ocidentais, eles definem o que é a verdade, o que é certo e o que é errado, quem é melhor... essas definições estabelecidas pelos “superiores” representam uma desqualificação dos não pertencentes ao mesmo contexto. É desse pensamento que emerge a necessidade de se combater adjetivações (conceituações) de “melhor” e “pior”, e começar a propor “diferente”, “possível”, “viável”. O autor sustenta isso ao fazer uma retomada histórica destacando o racismo e o sexismo explícitos e, hoje, implícitos nas sociedades, e como esses movimentos se espalham ao redor do globo.

Metodologia

A metodologia desta etapa de estágio é qualitativa e interpretativa por considerar as intersubjetividades, os princípios e as experiências do estagiário, da professora e das turmas. Essa seção abarca os encontros com a equipe escolar e os momentos de discussão

acerca de atividades em sala de aula e posturas docentes que considerem a decolonialidade como algo relevante e necessário. Além disso, estão presentes alguns pontos de atenção percebidos durante a etapa de observação em sala de aula.

Ao assistirmos às aulas, pudemos perceber que a professora é sempre muito solícita e atenciosa às dúvidas dos estudantes, ameniza os ânimos da turma quando necessário e atende os estudantes em suas mesas sempre que requerida. Esses são pontos de destaque à professora, considerando, ainda, sua excelente articulação com os estudantes e o domínio que tem ao lidar com cada perfil de sala de aula. A professora envolve a turma em uma atmosfera descontraída, porém de uma forma que as turmas respeitem os momentos de explicação e correção das atividades propostas.

Desde a primeira participação em sala, foi possível perceber que suas aulas são privilegiadas pelo ensino da gramática. Vemos esse movimento, porém, com uma preocupação, uma vez que as aulas observadas foram realizadas por meio de atividades de um mesmo modelo: *filling the gaps* ou *filling the blanks* (em português, preencher as lacunas). Seja como exemplos ou atividades, tarefas ou trabalhos, percebemos frases soltas e descontextualizadas, em vez de utilizar o uso da língua e as vivências dos estudantes. Ao contrário do que imaginávamos, porém, as turmas se sentem confortáveis com esse tipo de dinâmica, acreditamos que seja por conta da facilidade de resolução do que é proposto.

Observando o conteúdo programático de *Simple Present* (Presente Simples) e *Present Continuous* (Presente Contínuo), uma outra atividade bastante interessante seria, em primeiro momento, identificar a diferença entre rotina (Presente Simples) e ações constantes, em andamento (Gerúndio, Presente Contínuo). Para isso, uma possível atividade seria propor que os alunos contassem sobre eventos recentes para que, então, percebessem a continuidade em seus relatos.

A docente nos informou que o segundo bimestre teria como conteúdo principal o Presente Simples (*Simple Present*) para os 1º anos. Nesse sentido, a estrutura das aulas observadas se deu por meio de apresentações de quando se utiliza *Simple Present*, a estrutura, e as formas afirmativa, interrogativa e negativa. O mesmo caso ocorreu com as turmas dos 2º anos, porém por meio do tempo *Present Continuous*. Para melhor compreender essas questões, optamos pela análise de uma atividade que a professora utilizou com todas as turmas do Ensino Médio:

Figura 1 - Atividade de fixação.

II) Write sentences. Use the correct form of the verb **to be** in the Simple Present.
 Models: I / young (+) – I am young.
 I / young (-) – I am not young.
 I / young (?) – Am I young?

- Your mother / old (+) _____ ?
- Beto / hungry (-) _____ ?
- It / rainy (-) _____ ?
- Alana and Tim / unhappy (?) _____ ?
- The girls / organized (+) _____

III) Fill in the blanks with **have** or **has**:

- Parrots _____ colorful feathers.
- My cousin and his wife _____ three children.
- They _____ time to play with us today.
- My neighbor _____ a new car.
- Yes, my friend _____ a baby sister.

Fonte. Acervo da professora.

A atividade acima é composta por dois exercícios⁴: I. *Write the sentences* (Escreva as frases) e II. *Fill in the blanks with have or has* (Preencha as lacunas com *have* ou *has*). Ambas as questões consideram cinco itens em diferentes situações. De modo geral, é exigido que os alunos escrevam as sentenças que estão incompletas (sem os verbos ou conjugação verbal adequadas), além de considerar os símbolos “+” para frases afirmativas, “-” para as negativas e “?” àquelas interrogativas.

Para auxiliar a turma na execução das atividades, a professora reforçou no quadro a sequência em que deveriam estar presentes os elementos da sentença afirmativa: sujeito, verbo – quase sempre o uso exclusivo do verbo ser/estar (*to be*, em inglês) – e complemento. Nas frases negativas, porém, o acréscimo da negação anteriormente ligada ao verbo: *not*. E, por fim, a troca nas sentenças interrogativas: verbo *to be*, sujeito e complemento; com ponto de interrogação ao final.

Da forma como foi idealizada, a atividade foi facilmente identificada pelos estudantes, sem demandar – praticamente nenhum – esforço dos alunos; mesmo os mais dispersos conseguiram decorar a ordem dos elementos das frases. Em sala de aula, percebemos que as turmas apenas identificam o que lhes foi passado, mas não internalizam o sentido real da articulação entre os elementos sintáticos. Isso ficou evidente quando a professora pediu para que um estudante respondesse à primeira questão e ele apenas leu o que estava no quadro, mas não conseguiu produzir uma resposta sequer. Um outro estudante, porém, apontou a sentença “Your mother not is old” como resposta, fazendo com que a professora reagisse com uma risada e o retorno “Não é assim que fala. Você trocou a ordem”. Presumimos que ela se aprofundaria na explicação ao aluno, mas ela apenas registrou a resposta adequada no quadro e prosseguiu com a aula.

⁴ A professora informou à turma que a incoerência na numeração da atividade ocorreu devido a um problema de formatação entre seu computador pessoal e o da coordenação no momento da impressão.

O que ocorreu na fala do aluno foi o uso do léxico da língua inglesa na estrutura da sintaxe da língua portuguesa, resultando na inadequada tradução. Enquanto, em português, “sua mãe *não é* velha” siga a ordem sujeito, negação, verbo, complemento, em inglês a inversão entre verbo e negação é fundamental: “your mother *is not* old”. Ao que discorre Paiva (2014), essa situação é extremamente recorrente e completamente compreensível no processo de aquisição de novo idioma; nesse caso, inglês, mas o mesmo se aplica a outros quaisquer. No entanto, esse cenário poderia ter sido melhor explorado pela professora: uma possibilidade seria partir da produção linguística (no caso, a fala) do aluno, pontuar a incoerência gramatical e, em seguida, sugerir uso(s) adequado(s) à situação.

Possibilidades

Ao participar das aulas de Língua Inglesa em todas as turmas do Ensino Médio, constatamos que cada uma das séries/turmas apresenta um perfil característico: 1º ano tem um público mais jovem, imaturo e agitado; 2º ano é bastante interativo e produtivo; e, por fim, 3º apresenta salas com questões relacionadas ao *bullying*, à autoestima e à identidade. Esse cenário faz com que os professores se desdobrem em diferentes realidades e, nesse sentido, pensamos em algumas situações didáticas.

Ao analisarmos os exercícios propostos, identificamos que as atividades poderiam ser repensadas de forma que contemplassem os ideais decoloniais. Em um primeiro momento, ao iniciar a aula, poderia ser apresentado aos alunos um texto com uma temática socialmente relevante, de modo que caminhasse para a compreensão disso em suas vidas. Em seguida, caminhar a aula com a participação ativa dos estudantes por meio de gêneros textuais que articulem com os temas correspondentes à cada turma – como comentado anteriormente.

Além disso, seria importante que se levasse em consideração o letramento crítico, este visa que o aluno

desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista (ROJO, 2009, p. 119).

Em primeiro momento, consideremos as turmas do 1º ano. Observamos suas características e acreditamos ser uma boa abordagem aulas que explorem elementos audiovisuais com a turma, considerando os diferentes usos do inglês ao redor do mundo. Para tanto, a temática de super-heróis em filmes de ação, aventura e ficção são muito bem

recebidas pelo público adolescente e isso poderia ser utilizado para trabalhar “Inglês e sotaques do mundo” (*Englishes and accents around the world*). Propomos, então, a apresentação de uma entrevista com o elenco do filme “Homem-aranha: de volta ao lar” (*Spider-Man: Homecoming*), do canal Jovem Nerd (2017) de modo que conheçam falantes de inglês de diversos países diferentes, inclusive Brasil, por parte do entrevistador do canal.

Figura 2 - Homem-Aranha e Society of Virtue - Jovem Nerd



Fonte. YouTube - Jovem Nerd

Por meio de questões acerca do vídeo é possível que a aula inicie com elementos de reconhecimento geral, como: “Vocês conhecem essas pessoas?”, “A partir dessa imagem, sobre o que vocês imaginam que se discutirá neste vídeo?”, entre outras. No segundo momento, partindo aos pontos de análise linguística: “Qual é o gênero observado no vídeo?”, “Quais elementos apontam para esse gênero? Por quê?”, “Vocês perceberam algo em comum entre eles, seja na maneira com que se vestem, falam ou se comportam?”, etc. Todos os itens trabalhados até então devem ser pontuados no quadro e solicitado que os alunos registrem: apresentar a língua-alvo (inglês, no caso) por meio da escrita e da fala facilita na compreensão do que é discutido durante a aula e, ainda, organiza o(s) material(is) de estudo futuro(s).

Ao longo da aula é interessante que o professor aponte frases que auxiliem os alunos a se localizarem linguisticamente, como “How can I say this word in English?” (Como se diz essa palavra em inglês?), “What does this word mean?” (O que essa palavra significa?), “I didn't understand. Could you repeat that, please?” (Eu não entendi. Pode repetir, por favor?), entre tantas outras opções. Paiva (2014) e Canagarajah (2013) salientam a importância desse movimento didático, uma vez que os estudantes dão o primeiro passo para a internalização da língua por meio da articulação com a sua língua materna.

Por fim, à luz de Grosfóguel (2016), trabalhar com os estudantes sobre como sua identidade está intimamente atrelada à língua é um ponto-chave nas aulas de língua inglesa, uma vez que articula a desconstrução de elementos eurocêntricos do dia a dia dos adolescentes como única opção possível e/ou aceitável. “O modo com que eles pronunciam as palavras é o único possível? Por quê?”, “O local em que os atores nasceram faz com que sejam fluentes em maior ou menor grau em relação a você?”, “Você se identifica com os posicionamentos deles? Por quê?”. Questões como essas criam uma atmosfera de curiosidade nos jovens e ampliam o espectro de possibilidades discursivas com eles próprios protagonizando sua construção de conhecimento.

Em relação às atividades, pontuando o conteúdo programático de Presente Simples, acreditamos ser possível que os estudantes percebam e destaquem frases verbalizadas na estrutura desse tempo verbal, partindo do vídeo/da entrevista como ponto inicial – fazendo um caminho contrário ao que observamos em sala de aula. É importante que haja estímulo às turmas de percepção audiovisual/linguística, uma vez que o vídeo carrega o áudio em inglês, mas a legenda em português, facilitando esse primeiro contato. As atividades podem ser a escrita dessas frases percebidas, busca de frases no tempo verbal previamente esperadas no vídeo, etc. Seja a frase completa ou apenas recortes percebidos, toda produção dos alunos é bem-vinda.

Quanto ao 2º ano, consideramos seu excelente desempenho na participação das aulas como uma possibilidade de melhor aprofundamento das discussões decoloniais. Optamos pelo uso do gênero textual Conto (*short stories*, em inglês) como ponto de partida do trabalho sobre identidade e empoderamento (*Identity and empowerment*). Partimos da escritora, documentarista, ativista afro-americana e professora universitária Toni Cade Bambara (1938 - 1995), pois abarca em diversas narrativas a luta dos direitos das pessoas negras, uso da língua inglesa como língua franca (entre brancos e negros), elementos de geografia, história etc.

A obra “The Lesson” (1972) discute acerca da disparidade econômica e social na sociedade para os americanos pretos, como justificativa a ideia de raça. E, como apresenta Quijano (2000, p. 534, tradução nossa)⁵,

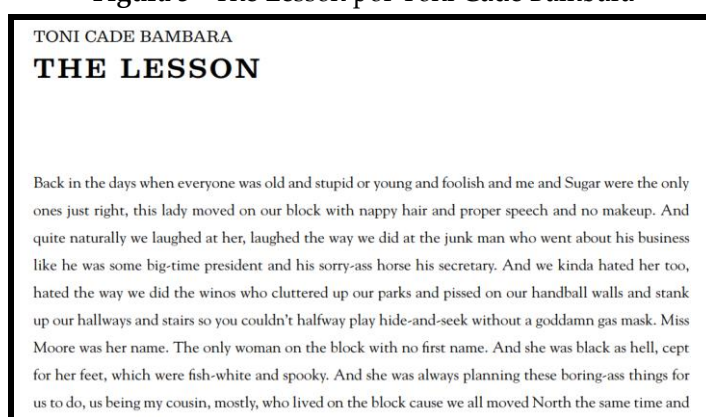
A ideia de raça, em seu significado moderno, não tem uma história conhecida antes da colonização da América. Talvez tenha se originado em referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados. Entretanto, o que importa é que logo

⁵ Texto original: The idea of race, in its modern meaning, does not have a known history before the colonization of America. Perhaps it originated in reference to the phenotypic differences between conquerors and conquered. However, what matters is that soon it was constructed to refer to the supposed differential biological structures between those groups.

foi construída para se referir às supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos.

A escritora do conto se encontra nessa perspectiva de agência pessoal e social, interage com outras áreas e postula seu conhecimento por meio das suas vivências. Em sala de aula, discussões como essas são mais que necessárias, pois convida os alunos a terem novos olhares às situações ao seu redor, discursos que os circundam e ideologias que experienciam. A figura abaixo apresenta o recorte inicial de *The Lesson* (1972):

Figura 3 - The Lesson por Toni Cade Bambara



Fonte. Acervo *online*

Em um primeiro momento da aula, o movimento seria de expectativas: “Qual é o título desse texto?”, “Sobre o que se trata essa obra?”, “Conhecem a autora?”, “A partir do nome da autora e do título do texto, sobre o que imaginam que pode ser discutido aqui?” etc. É de bom tom utilizar questões que provoquem os estudantes a reflexão e exposição de suas ideias e deduções, pois podem ser contestadas pelos colegas ou mesmo por eles mesmos ao longo da aula.

Tendo em mente a necessidade do conteúdo programático do tempo verbal, esse segundo momento pode ser de atenção e busca à estrutura apresentada pela professora: sujeito, verbo *to be* e verbo principal no gerúndio (ou acrescido o sufixo “ing”). A título de exemplo, um aluno observa a sentença “Sugar leaning on the mailbox being surly” (Sugar apoiado na caixa de correio sendo rude) e, por si, encontra a estrutura correspondente. Esse movimento apresenta compreensão da temática, da gramática, da busca de informações e do protagonismo em seu processo de aprendizagem.

Após leitura e discussão com a sala sobre a temática e a relevância presentes no texto apresentado, uma nova leitura colocaria em destaque frases e elementos pertencentes ao *Present Continuous*. Dessa maneira, além da gramática ter sido trabalhada, um tema

relevante e atual seria discutido. A decolonialidade em sala de aula não necessita da exposição de seu nome ou conceito a cada aula ou atividade, mas a maneira com a qual se trabalha é a forma de aprender e discutir a pensar para além de si, considerando sua identidade com/no mundo.

Uma possibilidade de atividade utilizando o método *Filling the gaps* – como recorrente uso durante o período de observação em sala de aula – é de busca de informações pertinentes às discussões. Pedir para que os estudantes preencham excertos do texto sobre identidade pessoal, racismo, disparidade econômica etc. são alternativas às frases descontextualizadas.

No 3º ano, considerando a mínima participação por parte dos alunos, nossa proposta é possibilitar o trabalho com temas que envolvam questões interpessoais, como *bullying*, autoestima e identidade, partindo do gênero conto, assim como na aula proposta para o 2º ano. Optamos por um texto da Chimamanda Ngozi Adichie (1977), escritora nigeriana que aborda em suas obras principalmente o racismo e o feminismo. O conto trabalhado tem o título de “My mother, the Crazy African”, que trata da história de Lin e sua família que se mudam da Nigéria para os Estados Unidos.

Lin passa a ficar envergonhada de sua cultura por sofrer preconceito e passa a fingir ser estadunidense, enquanto sua mãe não nega suas raízes, e acha um absurdo ter que deixar sua ancestralidade para viver uma cultura que não a pertence. Inicialmente, o texto seria apresentado aos alunos para que fizessem uma leitura mais geral e despreocupada (*skimming*) e propor algumas reflexões em seguida: “Esse título te chamou atenção? Por quê?”, “Sobre o que esse texto fala?”, “Qual é o gênero textual da obra?”, “Quais são as personagens?”.

Na sequência, realizar a leitura atenciosa (*scanning*) do texto com a sala e buscar compreensões mais aprofundadas: “O que as personagens representam?”, “Você se identificou com a protagonista ou algum outro personagem? Por quê?”, “Por que ela se sentiu daquela forma?”, “Você mudaria sua personalidade para se adaptar ao meio social?” etc.

Como o conto trata sobre o racismo e o preconceito com imigrantes, poderia ser discutido sobre também imigração no contexto da vida pessoal, os preconceitos que os imigrantes sofrem e suas consequências. Esses temas podem ter o poder de trazer o aluno para a aula de forma mais presente e participativa, por ter a possibilidade de causar identificação.

Após a leitura e reflexão, seria interessante propor aos alunos que buscassem no texto adjetivos (*adjectives*) que classifiquem excertos de discussões raciais, culturais, sociais. Em seguida, questionar a que cada um se refere, partindo do título (“My Mother, the

Crazy African”) como base, “Who is being called crazy?”, “Why does he/she uses that adjective?”. Poderia, ainda, ser trabalhado com as turmas o uso de superlativos e comparativos através de excertos do texto.

Em relação às atividades, poderia ser solicitado que os alunos produzissem ao menos um parágrafo sobre alguma situação que já passou ou presenciou que percebeu como preconceito, e quais foram as consequências disso. Essa atividade busca inserir no texto os adjetivos, superlativos e comparativos apresentados anteriormente. Destacamos que não é necessário que o texto seja escrito completa e exclusivamente em língua inglesa, mas que cada aluno contribua com a escrita do modo que conseguir. Essa seria uma maneira de fazer até mesmo uma avaliação diagnóstica da turma para perceber em quais conteúdos os alunos apresentam mais dificuldades ou afinidades linguísticas.

Considerações finais

O estágio de observação nesse semestre foi bastante interessante, devido ao fato de ser o primeiro realizado de forma presencial, por conta da pandemia do novo Coronavírus em 2020. Percebemos que foi um bimestre de (re)adaptação da unidade escolar, tanto dos alunos quanto da equipe pedagógica e administrativa.

Por mais que tivéssemos a consciência de que a prática da docência passa por diversos obstáculos e complicações, é, de certa forma, impressionante presenciar a dinâmica de uma sala de aula. De volta ao Ensino Básico como docente (em vez de aluno) é interessante perceber as diferenças entre as turmas, e pensar em formas de articular isso aos conteúdos programáticos é, no mínimo, desafiador. Pudemos visualizar turmas agitadas, calmas, participativas, etc., aquelas com alunos com deficiência (auditiva, intelectual, etc.) e com amplas variações de idades. A docência vai muito além de “passar um conteúdo” ou de “explicar a matéria”, como os alunos dizem. Agora, percebemos isso claramente.

Ao término da observação referente a esta ação investigativa, em relação com o objetivo proposto, pudemos observar de que forma a decolonialidade opera nas aulas de Língua Inglesa no ensino médio nas turmas do 1º, 2º e 3º anos nas disciplinas de Língua Inglesa. Observamos que não há decolonialidade em nenhuma etapa nas aulas de inglês, seja no planejamento, das atividades ou nas avaliações escritas; a professora, por outro lado, opta por outros recursos didáticos para compor suas aulas, como método de ensino pautado na gramática.

Devido à perspectiva de ensino tradicional, chegamos à conclusão de que a professora cumpre com a abordagem de aula expositiva, com poucos momentos de

interação dos alunos para suas próprias construções pedagógicas, pessoais, profissionais. Apesar disso, as turmas apresentam boa recepção às suas metodologias, elogiando-a, em sua maioria, pelos usos dos materiais didáticos e seu desempenho em sala de aula. Entretanto, a construção do diálogo com os alunos deve sempre ser priorizada, para que seja possível a mediação da construção do conhecimento. Dessa forma, acreditamos que essa lacuna poderia ter sido melhor desenvolvida por meio da troca de experiências com os alunos. Suas próprias vivências poderiam ter enriquecido as aulas, uma vez que eles são os principais agentes de seus conhecimentos.

Ademais, dado o caráter expositivo da aula, a abordagem tradicional também pode ser percebida, pois o privilégio do ensino da gramática é bastante utilizado em detrimento às outras oportunidades de aprendizado, como produção textual ou audiovisual mediadas pelo professor, pelas atividades escritas e pela comunidade escolar como um todo. Por outro lado, a professora demonstra ter excelente domínio dos conteúdos ministrados, bem como articulação com as turmas.

Finalmente, destacamos e agradecemos pela possibilidade de coparticipação da comunidade escolar, bem como a interação dos professores com o estagiário. Em relação ao artigo, esperamos que o uso dos dados tenha sido bem discutido, mas que isso não se encerre aqui; muito pelo contrário. Em trabalhos futuros, esperamos aprofundar outras questões acerca da decolonialidade e suas interações nas aulas de Língua Inglesa, além de propor outras discussões.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **My Mother, the Crazy African**. 2009. Disponível em: <https://www.athenscsd.org/userfiles/37/Classes/970/my_mother__the_crazy_african_by_c_himamanda_ngozi_adichie.pdf?id=2266>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BAMBARA, Toni Cade. **The Lesson**. 1972. Disponível em: <https://www.cengage.com/custom/static_content/OLC/s76656_76218lf/bambara.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **The Dialogic Imagination**. Four essays. 1981, p. 269-273 Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/The-Dialogic-Imagination%3A-Four-Essays-Ehre-Bakhtin/bbf3bbab60960ab2ce53ec8d1b4ef87673268b92>>. Acesso em: 30 mai. 2022.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **ResearchGate**, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

GROSFÓGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31 no. 1 Janeiro/Abril 2016, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>>. Acesso em: 28 mai. 2022.

JOVEM NERD. Homem-Aranha e Society of Virtue. **YouTube** : Jovem Nerd, 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/68NSWqBKrF8?t=267>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept. **Cultural studies**, 2007. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5800/MALDONADO_Torres_ON_THE_COLONIALITY_OF_BEING_1550515847301_5800.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2022.

MIGNOLO, Walter D. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Delinking**, Cultural Studies, 449 - 514. 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09502380601162647>>. Acesso em: 05 mai. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua.** - 1. ed. - São Paulo : Parábola Editorial, 2014.

QUIJANO, Anibal. **Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America.** 2000. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20\(2000\)%20Colinality%20of%20power.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20(2000)%20Colinality%20of%20power.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TAKAKI, Nara Hiroko. É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos. In: FERRAZ, Daniel de Mello. KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade.** São Paulo: Pimenta-Cultural, 2019. p. 197-216. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4929938/mod_resource/content/1/Por%20um%20letramento%20visual%20%C3%A9tico%20e%20respons%C3%A1vel_FERRAZ%20e%20KAWACHI.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Perspectivas Derridianas e Linguagem Digital: aproximações.** In: TAKAKI, Nara Hiroko; MÓR, Walkyria Monte (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.** - 1. - ed. Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 1, p. 169-194.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 80-100, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>>. Acesso em: 27 jun. 2022.